ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 7 (Julho de 2022) ISSN 25959042



EDITORIAL

As Tendências da Educação na atualidade

Toda instituição deve se preocupar em elevar a “qualidade” no atual mercado Educacional, por isso é indispensável conhecer e aplicar os avanços para que possa oferecer a excelência aos alunos e educadores.

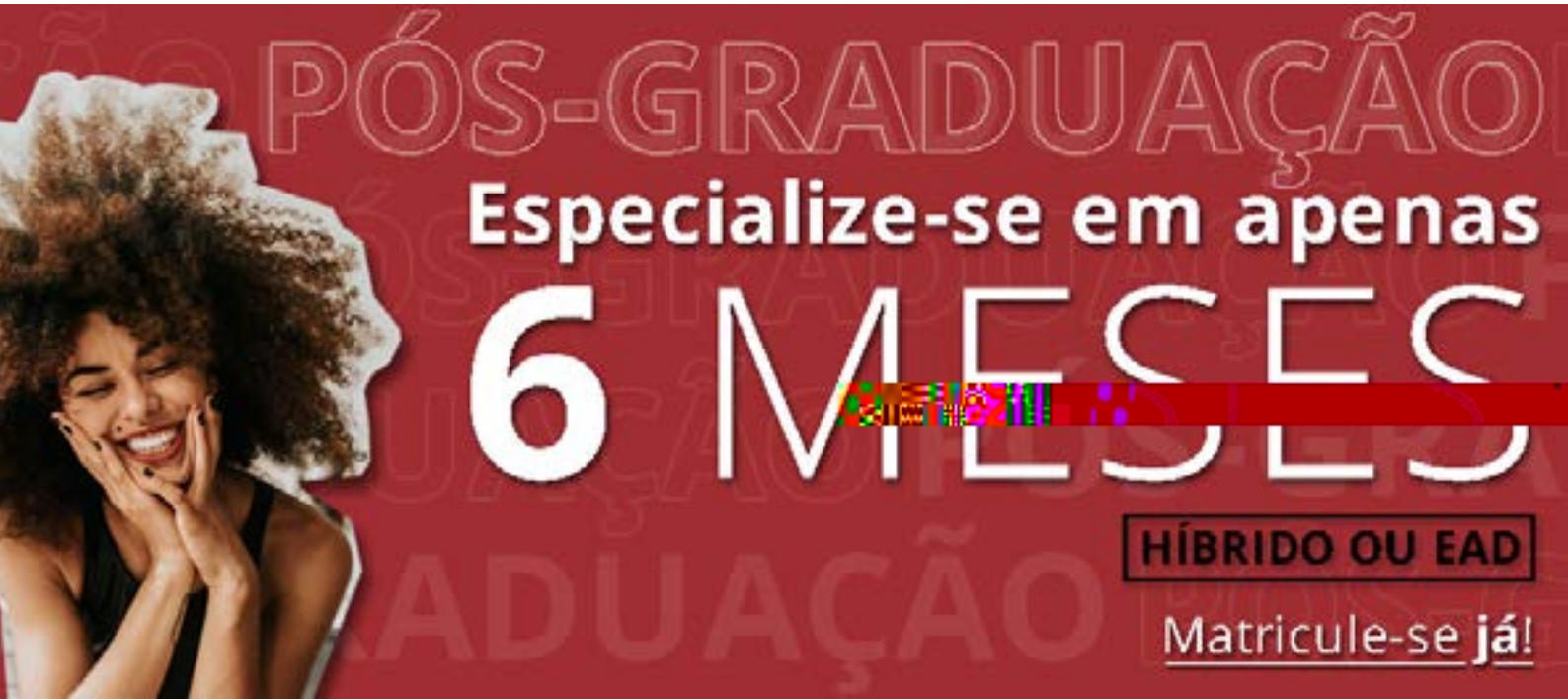
Pensar nas aprendizagens necessárias para a atualidade, conhecer novas formas que elas ganharam está na pauta de uma instituição que quer acompanhar as inovações e soluções em Educação. Precisamos estar atentos que devemos contribuir para a autonomia e alta performance dos alunos e investir nos diferenciais que levam ao sucesso, tanto os profissionais, quanto as instituições de ensino. Posso enumerar algumas ferramentas modernas que oferecem excelentes resultados para os alunos, profissionais e instituições, por exemplo para melhoria das aprendizagens as plataformas digitais, aceleram e as tornam mais eficientes o interesse e o desempenho escolar. Ela é uma ótima base de aprendizado, indo mais longe podemos continuar a enumerar as atuais tendências da Educação. Por exemplo a forma de aprendizado personalizado onde as aptidões, as formas de aprender se apresentam diferenciadas, então o plano de Estudo individual se torna essencial para a educação.

Os sistemas de aprendizagem vão além das salas de aula, proporcionam maior liberdade e versatilidade harmonizando aulas presenciais e remotas.
Nesse formato a Educação Híbrida ganhou força nas atuais tendências educacionais.

As Ferramentas Digitais se tornam indispensáveis para os novos sistemas de aprendizagem, como plataformas digitais, Gamificação, Inteligência Artificial, Simuladores Digitais, Softwares entre outros.
Para que todas essas tendências sejam implementadas precisamos de uma Gestão Otimizada, que o clima de uma instituição seja de excelência, que priorize as equipes de trabalho, que invista nas relações próximas, coletivas e individualizadas.

Trago por último e não menos importante a Humanização, dos sistemas e abordagem Pedagógica para alicerçar a educação do futuro.
Nos, enquanto instituição de ensino estamos acompanhando e definindo estratégia para o sucesso de nossos alunos, compatível com que a sociedade atual exige.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. O LÚDICO E A APRENDIZAGEM
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA CRUZ SAMPAIO

2. GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
ADRIANO NASCIMENTO SILVA

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

4. CONHECENDO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE RAMALHO DA SILVA

5. MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL FORMAS LÚDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
ANA CLAUDIA DE CASTRO

6. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
ANA CRISTINA MARTINEZ

7. A IMPORTÂNCIA DE SE TER INCLUSÃO DENTRO DA ESCOLA
ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO

8. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR, BRINCAR, UMA FORMA DE EDUCAR
ANDERSON VILELA DO NASCIMENTO

9. MITOLOGIA IORUBA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PRESENÇA DOS ORIXÁS E DEMAIS CRENÇAS AFRICANAS EM SALA DE AULA
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

10. JOGOS E BRINCADEIRAS: PSICOMOTRICIDADE
ANGELA DE SOUZA BATISTA

11. ARTES VISUAIS: O PAPEL DO LÚDICO COMO RECURSO NA APRENDIZAGEM
BIANCA LIMA DE BRITO

12. O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRUNA BARRETO MARTINEZ

13. A ATUAÇÃO ESCOLAR, DENTRO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
CAROLINE SOUZA GARCIA

14. O DESENHO E SUAS TEORIAS
CLÁUDIO VIANI MORO

15. OS CAMINHOS DA INCLUSÃO DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
CLEUZA RURIKO MIURA

16. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: E OS ESTUDANTES AUTISTAS
CRISLENE NUNES CHAVES SOARES

17. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA INSTITUIÇÃO: REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS
DEBORA BORGES BARRETO DA SILVA

18. ESTUDANTES: A GARANTIA DO INÍCIO DA APRENDIZAGEM CIDADÃ ATRAVÉS DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NOS COLEGIADOS ESCOLARES E A IMPORTÂNCIA DO GRÊMIO ESTUDANTIL
DIEGO ROLIM DELLANAVA

19. A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOUGLAS WILLIANS SANTOS

20. A IMPORTÂNCIA DO SONO PARA À SAÚDE
EDER TEODORO DA SILVA

21. DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS: COMO INTERVIR?
EDNA MAGALHÃES DE OLIVEIRA MEIRA

22. REFLEXÕES SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO
EDNA REGINA DE LIMA

23. CONTAR ESTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE TÉCNICAS
EDNA REGINA DE LIMA

24. O PROJETO "LEITURAÇO" DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2013-2016): UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DAS LEITURAS AFRO-BRASILEIRAS NOS VALORES SUBJACENTES AO RACISMO EM ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EDUARDO GOMES DE SOUZA

25. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE ALVES ROSA

26. PSICOPEDAGOGIA: A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

27. HISTÓRIAS DA LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE UM ESTUDANTE COM IMPLANTE COCLEAR
FERNANDA BERNARDO VIEIRA DE ARAUJO

28. MEDIAÇÕES E CONFLITOS
GEANE PEREIRA DOS SANTOS

29. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO OBJETO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISLAINE DE FÁTIMA FARIA

30. O DIREITO E A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO INTEGRAL
MONIQUE FRANÇA ALMEIDA DA SILVA

31. A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA

32. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL
JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

33. A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
JEANINI GORETTI BELOTO BONAZZI

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

35. AS REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS NO MUNDO DE HOJE
JOSÉ CARLOS GONÇALVES

36. AUTISMO UM DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO E NO CONVÍVIO ESCOLAR
JOSEFA GUARIDO ANDREASSA DE TOLEDO

37. O DIREITO DO EDUCANDO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS
JULIANA CORREIA DE LIMA CARVALHAR

38. JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA LINO DOS SANTOS

39. O OLHAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AOS DESENHOS DE SEUS ALUNOS
KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL

40. FORMAÇÃO DO EDUCADOR
KLEUBER ROBERTO DE ARAUJO

41. APLICABILIDADE DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL
LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES

42. O PAPEL DA MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MÁRCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

43. OS PROCESSOS PERCORRIDOS PELAS CRIANÇAS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA
MARCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

44. A CULTURA NEGRA NA ESCOLA: DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA

45. A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA DE SOUZA BRITO

46. LUDICIDADE NA INFÂNCIA: BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS

47. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DE LOURDES ANGELINI

48. FAVORECENDO A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E OLHAR SENSÍVEL PARA A DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR
MARIA DO CARMO SILVA DE JESUS

49. NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO
MARIA MADALENA IOVONOVICH

50. A GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BASE NORTEADORA
MARINA ALVES CORREIA

51. AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO BÁSICO
MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA

52. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MÔNICA CATÃO DE LIMA

53. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA RODRIGUES BRASILEIRO GONÇALVES

54. GESTÃO DE SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS
NEIDE ALVES CAVALCANTI DA SILVA

55. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NEIDE DE CASTRO MEDEIROS

56. HIPERATIVISMO: SÓ QUERO SER COMPREENDIDO
NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO

57. A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO CONTEXTO DA INFÂNCIA
NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS

58. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRÍCIA LIMA NASCIMENTO ZAIAS

59. MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILA PINTO OLIVEIRA DE ARAUJO CUNHA

60. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA
PRISCILLA BÁRBARA ALVES BICUDO

61. BRINCAR COM MATERIAL DE LARGO ALCANCE: TRANSFORMANDO LIXO EM APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
QUITÉRIA DE OLIVEIRA SANTOS

62. QUAL É A IMPORTÂNCIA DE UMA BRINQUEDOTECA EMPRESARIAL?
RAQUEL ARAÚJO PINHO FERREIRA

63. EDUCAÇÃO EM FOCO
RAQUEL GOULART DE SOUZA OLIVEIRA

64. A EXPANSÃO INCLUSIVA DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL
REGINA CLARA SIMÕES SÉRGIO CABRAL

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

66. A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROGÉRIO CARLOS DOS SANTOS

67. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE SUSTENTABILIDADE
RONALDO DA SILVA CORDEIRO

68. A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSELI BELDA DALTON

69. GESTÃO DEMOCRÁTICA, NECESSIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
SHEILA CRISTINA DA SILVA

70. BULLYING E CYBERBULLYING – EVIDÊNCIAS E PRESENÇA CONSTANTE NOS AMBIENTES ESCOLARES
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

71. A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE DA SILVA

72. A ESTRUTURA SOCIAL CAPITALISTA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS NAS ESCOLAS PARTICULARES
SOLANGE ALVES SOUZA

73. O PSICOPEDAGOGO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
SUSETTE MOURA DE ALMEIDA

74. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE MARTINS LIMA

75. O PAPEL DO PROFESSOR COMO SUJEITO MEDIADOR DA ATIVIDADE LÚDICA NA INFÂNCIA
THAIS MARTINAZZI FERREIRA MASCHIO

76. A APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

77. O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

78. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS
ZENILDA DE FÁTIMA MENDES DA FONSÊCA

79. A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E OS PRINCIPAIS ASPECTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
MARIA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA

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 julho 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. 7 (jul. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Contação de história. 2. Cyberbullying. 3. Formação do educador. 4. Inclusão educacional. 5. Linguagem Brasileira de Sinais. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Em Foco: Saúde e Educação

“Educação e Saúde constituem um campo epistêmico de expressiva relevância para a qualidade da vida humana e social.
Refletir sobre esse campo em suas dimensões e relações é uma necessidade e um apelo da produção do conhecimento reconhecendo que a origem e o propósito de todo saber encontram-se na sociedade, na existência na vida que se deseja e se precisa melhor ”.

Não cabe aqui, estudarmos os caminhos da saúde que vai à escola, mas saúde e educação são constantemente evocadas quando a questão gira em torno das condições de vida. A construção de Práticas Pedagógicas relacionadas a essa interação é um desafio frente as demandas da escola numa época pandêmica...Após os estudos de vários programas das concepções pedagógicas e a saúde escolar, chegamos a muitos conceitos importantes mas, na escola ações de saúde são meramente informativas as vezes coercitivas. Poucos programas existem com o objetivo de suscitar o debate sobre uma vida saudável, possibilitando processos de aprendizagem permanente para os envolvidos. Os programas devem ter um novo desenho de política de educação e saúde, como parte de uma formação ampla para a cidadania e promover a participação de alunos, pais, comunidade e sociedade em geral, tratar a saúde e a educação de forma integral.

Então após dois anos de isolamento social e outras restrições devido à pandemia da COVID 19, a volta das atividades presenciais trouxe um cenário diferente e desafios para a escola.

Educadores, alunos, famílias conhecem uma nova escola remota, híbrida e presencial. As rotinas se foram os conflitos, as novas aprendizagens são partes de um novo aprendizado.

Todos perceberam que nossos recursos sejam pedagógicos ou tecnológicos não eram suficientes. Novas angustias, vários conflitos, medo do desconhecido nos abalaram emocional e fisicamente e a nossa capacidade de se adaptar ao novo. Os diálogos eram necessários para estabelecer uma consciência coletiva, mesmo as melhores alternativas e propostas abalaram as formas de gerenciamento escolar a autonomia para aprender e estudar e tudo foi comprometido. Importante também é frisar os impactos comportamentais e psicossociais que modificaram o comportamento e relacionamento social dos alunos.

O professor também sofreu vários impactos ao chegar a essa nova escola. Essa dinâmica toda trouxe ansiedade, preocupação novas rotinas e os aspectos disciplinares dos alunos foram dificultados.

Diante desse cenário foi necessário gerir a ansiedade, diante de tudo anteriormente planejado. Não adianta evoluir cognitivamente sem as condições necessárias para isso. Era necessário “repensar” tudo e era com um olhar sistêmico a forma ideal para reformular o professor, o aluno e a sala de aula. Quando a narrativa acima nos traz esses “abalos” da saúde física e organizacional da instituição escolar para viver essa nova escola presencial será necessário um pacto, um novo fazer pedagógico envolvendo a todos. Da ansiedade, preocupações, medo e incertezas é preciso de uma maneira investigativa e criativa, sair dessa experiência que fomos colocados onde a saúde sai dos programas e reflexões temáticas para um enfretamento corajoso das equipes médicas e cientificas e com certeza dos educadores que estão dispostos a reformular suas rotinas pedagógicas para novas abordagens da educação.

Equipe pedagógica ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1. O LÚDICO E A APRENDIZAGEM
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA CRUZ SAMPAIO.....15

2. GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
ADRIANO NASCIMENTO SILVA.....18

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO.....21

4. CONHECENDO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE RAMALHO DA SILVA.....27

5. MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL FORMAS LÚDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
ANA CLAUDIA DE CASTRO.....32

6. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
ANA CRISTINA MARTINEZ.....45

7. A IMPORTÂNCIA DE SE TER INCLUSÃO DENTRO DA ESCOLA
ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO.....50

8. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR, BRINCAR, UMA FORMA DE EDUCAR
ANDERSON VILELA DO NASCIMENTO.....54

9. MITOLOGIA IORUBA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PRESENÇA DOS ORIXÁS E DEMAIS CRENÇAS AFRICANAS EM SALA DE AULA
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA.....61

10. JOGOS E BRINCADEIRAS: PSICOMOTRICIDADE
ANGELA DE SOUZA BATISTA.....67

11. ARTES VISUAIS: O PAPEL DO LÚDICO COMO RECURSO NA APRENDIZAGEM
BIANCA LIMA DE BRITO.....76

12. O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRUNA BARRETO MARTINEZ.....81

13. A ATUAÇÃO ESCOLAR, DENTRO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
CAROLINE SOUZA GARCIA.....90

14. O DESENHO E SUAS TEORIAS
CLÁUDIO VIANI MORO.....97

15. OS CAMINHOS DA INCLUSÃO DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
CLEUZA RURIKO MIURA.....103

16. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: E OS ESTUDANTES AUTISTAS
CRISLENE NUNES CHAVES SOARES.....110

17. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA INSTITUIÇÃO: REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS
DEBORA BORGES BARRETO DA SILVA.....115

18. ESTUDANTES: A GARANTIA DO INÍCIO DA APRENDIZAGEM CIDADÃ ATRAVÉS DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NOS COLEGIADOS ESCOLARES E A IMPORTÂNCIA DO GRÊMIO ESTUDANTIL
DIEGO ROLIM DELLANAVA.....122

19. A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOUGLAS WILLIANS SANTOS.....127

20. A IMPORTÂNCIA DO SONO PARA À SAÚDE
EDER TEODORO DA SILVA.....131

21. DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS: COMO INTERVIR?
EDNA MAGALHÃES DE OLIVEIRA MEIRA.....132

22. REFLEXÕES SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO
EDNA REGINA DE LIMA.....141

23. CONTAR ESTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE TÉCNICAS
EDNA REGINA DE LIMA.....148

24. O PROJETO "LEITURAÇO" DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2013-2016): UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DAS LEITURAS AFRO-BRASILEIRAS NOS VALORES SUBJACENTES AO RACISMO EM ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EDUARDO GOMES DE SOUZA.....152

25. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE ALVES ROSA.....160

26. PSICOPEDAGOGIA: A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA.....164

27. HISTÓRIAS DA LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE UM ESTUDANTE COM IMPLANTE COCLEAR
FERNANDA BERNARDO VIEIRA DE ARAUJO.....171

28. MEDIAÇÕES E CONFLITOS
GEANE PEREIRA DOS SANTOS.....178

29. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO OBJETO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISLAINE DE FÁTIMA FARIA.....182

30. O DIREITO E A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO INTEGRAL
MONIQUE FRANÇA ALMEIDA DA SILVA.....187

31. A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA....193

32. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL
JANAINNA BASTOS DOS SANTOS.....196

33. A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
JEANINI GORETTI BELOTO BONAZZI.....201

34. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: E O MUNDO DOS CONTOS DE FADAS
JEUZEMBERG NUNES DA SILVA.....206

35. AS REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS NO MUNDO DE HOJE
JOSÉ CARLOS GONÇALVES.....211

36. AUTISMO UM DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO E NO CONVÍVIO ESCOLAR
JOSEFA GUARIDO ANDREASSA DE TOLEDO.....215

37. O DIREITO DO EDUCANDO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS
JULIANA CORREIA DE LIMA CARVALHAR.....223

38. JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA LINO DOS SANTOS.....229

39. O OLHAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AOS DESENHOS DE SEUS ALUNOS
KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL.....237

40. FORMAÇÃO DO EDUCADOR
KLEUBER ROBERTO DE ARAUJO.....240

41. APLICABILIDADE DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL
LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES.....245

42. O PAPEL DA MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MÁRCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA.....252

43. OS PROCESSOS PERCORRIDOS PELAS CRIANÇAS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA
MARCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA.....261

44. A CULTURA NEGRA NA ESCOLA: DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA.....266

45. A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA DE SOUZA BRITO.....271

46. LUDICIDADE NA INFÂNCIA: BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS.....276

47. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DE LOURDES ANGELINI.....281

48. FAVORECENDO A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E OLHAR SENSÍVEL PARA A DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR
MARIA DO CARMO SILVA DE JESUS.....285

49. NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO
MARIA MADALENA IOVONOVICH.....290

50. A GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BASE NORTEADORA
MARINA ALVES CORREIA.....296

51. AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO BÁSICO
MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA.....302

52. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MÔNICA CATÃO DE LIMA.....310

53. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA RODRIGUES BRASILEIRO GONÇALVES.....315

54. GESTÃO DE SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS
NEIDE ALVES CAVALCANTI DA SILVA.....322

55. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NEIDE DE CASTRO MEDEIROS.....327

56. HIPERATIVISMO: SÓ QUERO SER COMPREENDIDO
NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO.....332

57. A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO CONTEXTO DA INFÂNCIA
NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS.....337

58. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRÍCIA LIMA NASCIMENTO ZAIAS.....342

59. MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILA PINTO OLIVEIRA DE ARAUJO CUNHA.....347

60. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA
PRISCILLA BÁRBARA ALVES BICUDO.....351

61. BRINCAR COM MATERIAL DE LARGO ALCANCE: TRANSFORMANDO LIXO EM APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
QUITÉRIA DE OLIVEIRA SANTOS.....360

62. QUAL É A IMPORTÂNCIA DE UMA BRINQUEDOTECA EMPRESARIAL?
RAQUEL ARAÚJO PINHO FERREIRA.....369

63. EDUCAÇÃO EM FOCO
RAQUEL GOULART DE SOUZA OLIVEIRA.....374

64. A EXPANSÃO INCLUSIVA DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL
REGINA CLARA SIMÕES SÉRGIO CABRAL.....377

65. RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES.....385

66. A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROGÉRIO CARLOS DOS SANTOS.....387

67. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE SUSTENTABILIDADE
RONALDO DA SILVA CORDEIRO.....391

68. A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSELI BELDA DALTON.....396

69. GESTÃO DEMOCRÁTICA, NECESSIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
SHEILA CRISTINA DA SILVA.....401

70. BULLYING E CYBERBULLYING – EVIDÊNCIAS E PRESENÇA CONSTANTE NOS AMBIENTES ESCOLARES
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO.....406

71. A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE DA SILVA.....410

72. A ESTRUTURA SOCIAL CAPITALISTA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS NAS ESCOLAS PARTICULARES
SOLANGE ALVES SOUZA.....419

73. O PSICOPEDAGOGO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
SUSETTE MOURA DE ALMEIDA.....422

74. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE MARTINS LIMA.....428

75. O PAPEL DO PROFESSOR COMO SUJEITO MEDIADOR DA ATIVIDADE LÚDICA NA INFÂNCIA
THAIS MARTINAZZI FERREIRA MASCHIO.....434

76. A APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS.....438

77. O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS.....444

78. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS
ZENILDA DE FÁTIMA MENDES DA FONSÊCA.....452

79. A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E OS PRINCIPAIS ASPECTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
MARIA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA.....456

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.



O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA CRUZ SAMPAIO

RESUMO

A aprendizagem infantil e rodeada de magia, conhecimento e realizações, a criança brinca com tudo que e oferecido, o lúdico esta presente em todos os momentos enriquecendo tanto a aprendizagem como o desenvolvimento infantil em varias áreas do conhecimento, o lúdico envolve os jogos e as brincadeiras ampliando a interação a convivência entre as crianças, uma fase de grande importância na infância. Entender seus princípios e ampliar o trabalho que o lúdico fornece educar nem sempre envolve as letras e linhas, o aprendizado e reflexão de varias ações tanto na escola quanto na vida, tudo e valido quando se fala em aprendizado, e na escola que muitas ações acontecem envolvendo varias realidades, culturas e estratégias de se conhecer o que vai se tornando importante na vida escolar, o artigo é uma referencia bibliográfica que conta com varias pesquisas de autores que acreditam na importância do lúdico na vida de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Lúdico. Conhecimento. Interação. Educar.

1 INTRODUÇÃO

A escola de educação infantil promove ações positivas estabelecendo relação entre o saber e o brincar, visando à formação integral das crianças. O lúdico está presente na formação social fortalecendo as interações sociais. A construção da identidade se dá desde seu nascimento ampliando o conhecimento de mundo, envolvendo o lúdico ao redor da criança.

É importante estabelecer uma responsabilidade entre o real e o imaginário criando ações para a alfabetização.

O artigo é um referencial bibliográfico que conta com autores consagrados que tem como principio o lúdico na aprendizagem infantil. A criança tem um olhar além do que se imagina, ela é espontânea rica em imaginação, através dela é possível visualizar o mais fantástico conhecimento através do brincar.

Aprender brincando hoje é uma maneira de estabelecer contatos entre o real e o imaginário, a educação precisa ampliar cada vez mais seu conhecimento vivenciando a realidade da criança, educar para diversidade abrange o que esta ao redor do mundo infantil.

Quando a criança brinca não percebe o diferente simplesmente brinca, e na educação infantil que a brincadeira toma espaço na vida da criança, sendo hoje uma atividade que enriquece o desenvolvimento da criança e aquece o currículo infantil.

Brincando a criança esquece onde vive, porque choras, aprende sem perceber, com o outro e com si só, onde as regras e orientações se fazem necessários por um dos que media e ensina o professor.

O professor precisa estar atento e articular em sua rotina diária o aquecimento da brincadeira, a criança pela sua natureza tem todo um tempo para aprender e na educação infantil que se prepara para se apropriar do seu conhecimento.

As idas e voltas do aprendizado infantil fortalece o conhecimento que se constrói por toda uma vida.

Na escola de educação infantil que a criança, interage, socializa, reconhece o que esta certa e errado, com quem brinca, ela não escolhe simplesmente quer brincar, o menino brinca de boneca, a menina brinca de carrinho sem a intencionalidade de apontar o que pode ou não, a sociedade precisa cobrar que a criança brinque.

A importância do lúdico e a aprendizagem

O lúdico esta presente nas atividades de forma a ampliar o aprendizado e conhecimento, é importante que se entenda suas contribuições para um desenvolvimento integral, favorecendo o sentimento, afetividade como mostra o autor Negrine.

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança

(NEGRINE, 1994, p.19)

A ludicidade vem sendo estudada fortalecendo seu empenho nas diferentes linguagens, o brincar as regras são importante na formação cidadã das pessoas que buscam aprendizado.

A escola hoje educa, orienta e da suporte para uma vida social ampla onde os sonhos a interação esta presente, os professores amplia a cada momento muitas aprendizagens envolvendo busca e conhecimento.

A aprendizagem é muito importante em toda a vida, pois e um processo longo e continuo que depende muito de estimulo e conceitos que se dá através da escola, ou seja, de sua formação. A aprendizagem é um processo de interação da criança com o mundo de conhecimentos, a criança faz leitura de mundo desde o momento que nascem, ou seja, e uma leitura de mundo mágica e rica sem motivos param se preocupar com os porquês, e uma vivência que vai se completando e enriquecendo seu repertorio de aprendizagem, desde os balbucios a criança encontra maneira de se comunicar com os adultos. A escola lugar de formação, integração e conhecimento enriquece o repertorio de aprendizagem e conhecimento.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizarse. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998)

Toda atividade que envolve o brincar fortalece a criatividade, o movimento e o aprendizado estimulando varias áreas do conhecimento, a escola é um dos grandes ganhos para as crianças que muitas vezes não tem espaço para brincar.

Seja a brincadeira livre ou dirigida são importante que o professor faça às intervenções necessárias, em ambas as brincadeiras a criança cria e recriam variadas situações, atribui valores e nomeações a objetos, expressando vivencias nos aspectos sócio cultural do seu cotidiano ajudando o professor em seu planejamento e caracterização da turma. O jogo faz com que as crianças percebam a diferença de obedecer às regras e a competitividade acaba proporcionando o prazer em vencer, o professor precisa trabalhar com as regras e combinados.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998)

Criança e infância conceitos construídos culturalmente ao longo da historia , muitos valores, ensinos e sentimentos foram se agregando e modificando a criança e suas vontades foram sendo valorizadas mudando dinâmica na historia social da criança.

As crianças tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversão.

A capacidade de uma criança vai além do que as pessoas podem imaginar, e importante sempre ampliar esse conhecimento

Brincar e Ensinar

O brincar fortalece o conhecimento ampliando diversas áreas do conhecimento, o movimento, as regra faz

A criança brinca e assim vai vivenciando o melhor da aprendizagem, entender uma criança não se faz importante, pois sua linguagem de conhecimento é rica e ampla. A criança é um ser social que consegue valorizar seu aprendizado através de brincar, o jogo possui estratégicas amplas que envolvem o pensar, tudo e gratificantes quando o aprendizado acontece de maneira lúdica. O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. (REFERENCIAL

CURRICULAR,1998)

A criança na educação infantil esta começando a entender suas responsabilidades através do ensino aprendizagem, as vezes acaba sendo resistente pois só quer saber de brincar e na verdade ela precisa entender e se organizar na rotina feita pelo professor , apesar do brincar esta inserida no planejamento tudo precisa ser bem organizado, durante muito tempo a brincadeira e os jogos não se encaixava no currículo escolar por não ser levada a serio, aparecendo apenas como recreação em horários livres, e as escolas de educação infantil eram vista como principio do aprendizagem, de acordo com pesquisas e observações feitas a cerca da história da criança se percebeu a importância do brin-

car no desenvolvimento em todos os aspectos da criança.

Todo conhecimento na infância vira uma brincadeira com conhecimento e alegria, e importante a valorização desses momentos refletindo em aprendizado no futuro próximo.

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (REFERENCIAL CURRICULAR,1998)

Estabelecer regras das atividades cabe o professor que atua diretamente coma criança, muitas vezes cabe ao professor intervir quando necessário de maneira a melhorar cada vez mais o aprendizado infantil.

Entender o desenvolvimento e ir além das linhas de uma folha e fortalecer os movimentos, a criação e o conhecimento, o lúdico engloba varias formas de conhecimento e aprendizagem.

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças.

(REFERENCIAL CURRICULAR, 1998)

As pessoas aprendem muito com uma criança que sonha e conquista, é importante que se direcione o aprendizado para novas conquistas e conhecimento. Através das brincadeiras a criança movimenta o corpo, fortalece o cérebro na busca de invenções e conhecimento o que é muito gratificante na escola, é importante o olhar a cerca de tudo que lhe é permitido no brincar.

Aprender na infância e um dos momentos ricos, a criança e ampla de conhecimentos e magia o que fortalece o aprendizado de maneira lúdica, e importante rever conceitos ampliando conhecimento.

A educação tem o poder de ampliar o conhecimento, fortalecendo a visão de mundo onde as linguagens se complementam enriquecer o currículo fortalece a construção das aprendizagens.

CONCLUSÃO

O lúdico está presente na aprendizagem infantil fortalecendo o processo de aprendizagem entre a fantasia e o faz de conta, na educação infantil o aluno chega com o conhecimento de mundo. A educação infantil e berço. Aprendizagem através do lúdico envolve o emocional, social e cognitivo fortalecendo ações cognitivas que ajudam no processo de identidade das crianças. A ludicidade está presente no contexto da educação para mostrar o lado mágico que a criança precisa estar presente, educação infantil já é um ganho na vida educacional por isso administrar esse momento e importante para a educação, crianças nascem a cada dia se envolvendo na magia do aprender.

Aprender brincando na infância e muito bom, em qualquer lugar que a criança vai ela interage com o outro sem perceber o quanto e rico esse momento, correr, brincar, cantar estão ligados a uma universa apreciação muito importante na vida de aprendizado.

A educação esta em constantes mudanças tendo como maior objetivo o aprendizado, inovar fortalece o conhecimento. A criança e o professor principal personagem na escola e que para um bom trabalho precisa de um planejamento que geralmente vale por um ano, e importante que o professor tenha ciência de seu trabalho buscando sempre o melhor em sua carreira, as reações entre professor e aluno deve ser sociocultural onde a ação educativa seja de fortalecimento e reflexão.

Na vida da criança a família esta em primeiro lugar, mas que às vezes acaba concorrendo com o professor principalmente na educação infantil, na educação infantil, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem principalmente no momento em que ela é colocada em contato com pessoas de diferentes faixas etárias tendo seu meio de convivência ampliado.

Não é de hoje que estudos voltados ao aprendizado e desenvolvimento da criança são pesquisados no intuito de qualificar o seu desenvolvimento a cerca das diversas linguagens do conhecimento, explorar todos os limites fortalecem ações positivas para uma vida toda, as crianças precisam de apoio e m

todos os seus aprendizados. Trabalhar através do lúdico e ampliar os hábitos culturais que cada criança leva, a concepção de mundo vai se formando a cada ensinamento.

A educação infantil e o berço da vida escolar e deve trabalhar com a criança, todas as maneiras de se acreditar que tudo é possível.

O professor mediador no processo educativo deve acreditar no sonho e também nas possibilidades que as tecnologias têm a oferecer. Criar condições de desenvolvimento através do movimento na escola faz parte do trabalho do professor apesar de sua formação, às conquistas no amanha depende muito do professor de hoje que atua como conselheiro e amigo no que se diz aprendem.

As mudanças na sociedade acontecem a todo o momento, tecnologias, afastam as pessoas por isso é importante que se trabalhem as emoções e sentimentos que favorecem a interação e o desenvolvimento cognitivo das crianças assim se tornando adultos mais felizes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n° 10.172, de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf, 98 p. Acesso em:08/07/2015

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos.

Porto Alegre: Prodil, 1994.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ADRIANO NASCIMENTO SILVA

RESUMO

Partindo do pressuposto que a transição da educação infantil para o ensino fundamental vem acontecendo como uma ruptura e não como um processo contínuo, o que causa nos alunos e educadores muitos impactos. Almeja-se discorrer sobre a importância de utilizar a gamificação como uma estratégia facilitadora nesse processo de transição. Desse modo, procura-se demonstrar através da revisão bibliográfica presente neste artigo que a gamificação tem um grande potencial para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dentro desse contexto de mudanças e impactos. Objetiva-se evidenciar o papel do professor nesse processo, e as contribuições da gamificação no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, delimitando um estudo da gamificação dentro da educação.

Palavras-chave: Gamificação; Lúdico; Aprendizagem; Motivação.

1. INTRODUÇÃO

Ao analisar as mudanças que ocorreram ao longo dos anos em nossa sociedade, é nítido que a área da educação e principalmente o ato de ensinar vem mudando com bastante frequência em suas concepções. Desse modo, bem como tantas outras áreas da sociedade, a tecnologia tem ganhado lugar de diversas maneiras dentro da educação, auxiliando-a com recursos, suportes, estratégias e colaborando com as novas concepções de ensino que exige do educador uma prática docente menos autoritária, e que envolva seus alunos.

Dessa maneira, pensando em como o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental é uma fase que gera nos alunos grandes impactos, como por exemplo, afetando sua autoestima, socialização, interesse e outros, tanto de caráter cognitivo quanto de caráter social. Podendo se interiorizar nesse indivíduo por anos, dificultando seu desenvolvimento e criando barreiras em sua aprendizagem e formação. Portanto, torna-se necessário ações e estratégias que auxiliem os alunos nessa mudança para que a mesma possa ocorrer de uma forma mais calma, levando os alunos e professores a um avanço.

Partindo desta explanação, este trabalho se norteia através do seguinte questionamento: Como promover uma aprendizagem significativa utilizando a gamificação no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Com base neste questionamento, se encontra a necessidade de explorar as temáticas da ludicidade dentro dessa transição, visto que bem como afirma Casagrande (2014, p.8) a mudança de ciclos deve acontecer de forma continua e não como uma ruptura em que a criança deixa um espaço com características lúdicas e brincantes para ingressar em um ambiente em que o aluno segue à risca uma rotina, e o objetivo é apenas alfabetizá-lo.

Portanto, como objetivo, o presente trabalho pretende promover uma compreensão acerca dos impactos nos alunos durante essa transição de ciclos, buscando levar ao leitor a possibilidade de entender as contribuições da gamificação para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e ainda, levar a compreensão do papel do educador nesse processo.

Dessarte, esta pesquisa se justifica através da necessidade de apresentar a importância da gamificação como uma estratégia facilitadora no processo de transição dos ciclos da educação infantil para o ensino fundamental, e busca apresentar a seguir as reflexões acerca do questionamento acima e ainda, dos aprendizados e contribuições para a minha formação.

2. DESENVOLVIMENTO

Este estudo foi baseado em pesquisas referente ao acervo da gamificação na educação, e o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, o que proporcionou experiências importantes, desde simples reflexões acerca da temática, até questões mais complexas, auxiliando a trilhar caminhos para responder a problemática deste trabalho.

Dessa forma, pensando em como o campo da tecnologia e jogos ainda tem um acervo escasso quando se fecha na área educação, a escolha do tema se justifica pautando-se na necessidade de trazer reflexões sobre a gamificação como metodologia na práxis docente, e ainda, como auxiliadora na transição dos ciclos da educação.

Portanto, quando tratamos do processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, é inquestionável que:

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. Dessa forma, o professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 84).

Além disso, ao passo que esse aluno de 6 anos adentra no primeiro ano do ensino fundamental o mesmo sofre com as novas demandas do ensino, com a estrutura física da escola e sala de aula, com novos adultos e colegas em seu entorno, e resumidamente, pode-se dizer que muitas mudanças vão dando início ao mesmo tempo.

Bem como nos traz Cardoso (2013, p. 22), "[...] para a criança de 6 anos, ex-integrante da pré-escola, o aprender continua relacionado à brincadeira, à diversão, ao entretenimento, à ludicidade, pois a sua saída da pré-escola é muito recente. [...]", desse modo, os educadores devem se atentar a tais aspectos ao elaborarem suas aulas, seus objetivos de aprendizagem, pensando no desenvolvimento do cognitivo e social desses alunos que estão em constante mudança.

Posto isso, é inerente aos educadores que tenham um olhar para esses novos alunos, e para com sua práxis e papel como agente facilitador não só do cognitivo, mas também do desenvolvimento afetivo, físico e social. Podendo dar as possibilidades aos alunos de poderem se sentirem parte do ambiente escolar e das relações, nos levando até a reflexão de Piaget sobre o "ser social", que nos diz que o de mais alto nível é aquele que consegue se relacionar com os seus semelhantes de maneira equilibrada (La Taille, Oliveira e Dantas, 1992).

Dessa forma, pensando em facilitadores dentro desse contexto de impactos durante a transição essa pesquisa traz como contribuição para a prática pedagógica a Gamificação, que consiste em utilizar a lógica, a estética e a mecânica de jogos em cenários que não seja de jogos, como por exemplo, a sala de aula, com o objetivo de promover uma motivação e engajamento maior entre as pessoas.

Ademais, quando utilizada para fins educativos pode-se promover em sala de aula o auxílio para a construção de habilidades como: autonomia, interação social, diálogo necessárias no ensino fundamental de forma mais instigante para os alunos, visto que atualmente, a linguagem dos jogos vem ganhando cada vez mais espaço. Afirma Alves (2018),

Sabendo que os games estão na área da ludicidade e normalmente acaba envolvendo o jogador através de uma narrativa e outros elementos (desafios, conquistas, emblemas e outros), a gamificação pode ser aplicada na educação e pode ser um elemento muito interessante, visto que precisamos de certa forma engajar os alunos nas tarefas diárias, no entendimento dos conteúdos, e precisamos criar o envolvimento deles. (ALVES, 2018)

Logo, a gamificação utilizada como recurso didático-pedagógico passa a ser uma ferramenta importante para ensinar diversos assuntos aos alunos e, além disso, contribui para que as mudanças que ocorrem simultaneamente durante a transição de ciclos causem menos impactos no desenvolvimento dos alunos, e ainda, torna possível que seja possível que esse processo seja contínuo e não como uma ruptura na qual deixa-se de lado o brincar, o encanto a ludicidade, fazendo com que o ato de aprender e de ensinar se torne ainda mais interativo, cativante e prazeroso.

3. METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa quanto aos procedimentos técnicos envolverá a análise bibliográfica, dessa forma os dados serão analisados através da investigação de textos, livros, artigos científicos e autores que trataram desta temática, sendo Leonardo Meirelles (2018), o mesmo apresenta em seu livro reflexões acerca das contribuições do recurso da gamificação, para o desenvolvimento dos alunos e professores nos ambientes de educação.

Ainda, me apoiarei nos estudos de Ângela Biaggio (2003), que discorre sobre o campo da psicologia do desenvolvimento. Por fim irei me apoiar nos estudos de La Taille, Oliveira, Dantas (1992), que traz inúmeras contribuições e reflexões sobre as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygosty e Wallon, sendo teóricos importantes para o estudo da área da educação e as relações com o meio, como foco neste trabalho.

De acordo com os procedimentos técnicos, essa pesquisa também terá como caminho a pesquisa de campo. Além disso, para a concretização dos objetivos propostos esta pesquisa científica será de caráter exploratório, buscando proporcionar mais informações acerca do tema.

Ademais, este estudo se desenvolverá a partir de uma abordagem qualitativa, visto que a mesma se baseará na interpretação de fenômenos já existentes na sociedade. Sendo assim, o fenômeno a ser interpretado será a Gamificação na educação, analisando sua importância no contexto de transição de ciclos e a prática docente desta metodologia.

4. RESULTADOS ESPERADOS

A partir desta pesquisa, espera-se contribuir para ampliar o debate acerca da importância da gamificação como uma estratégia facilitadora para o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, e além disso, entender os impactos nos alunos da mudança de ciclo de forma descontinuada.

Outrossim, espera-se ampliar as reflexões acerca deste tema para que o público alvo (educadores) entendam as contribuições desta proposta de metodologia na educação, bem como responder como promover uma aprendizagem significativa com a gamificação em meio aos impactos dessa mudança de ciclo. Desta forma, espera-se que os resultados desta pesquisa proporcionem uma reflexão maior acerca do papel do professor nesse processo de dar continuidade no ciclo de educação de forma significativa, sem causar uma ruptura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, consideramos que ele apresenta seus resultados alcançados, visto que a pesquisa apresentou em seu andamento um conhecimento maior acerca da importância da gamificação como uma estratégia facilitadora no processo de transição, sendo esta uma proposta presente no objetivo geral.

Os resultados deste estudo possibilitaram uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo e social de uma criança durante as mudanças que ocorrem em sua vida escolar, e possibilitou também uma compreensão acerca de como a gamificação pode contribuir significativamente com esse desenvolvimento sendo capaz de oferecer importantes contribuições para a aprendizagem de uma criança.

Sob esse ponto de vista, bem como afirma Alves e Bianchin (2010, p. 284),

Para a criança sob um contexto em início de desenvolvimento, em um ambiente no qual está apresentando constantes mudanças das quais ela não domina e não conhece, o jogo pode estimula-la e interessa-la. Logo, ajudará a mesma a construir suas novas descobertas e desenvolver sua personalidade. Desse modo, poderá ser como uma via de mão dupla, auxiliando também o professor a ter instrumentos para conduzir e estimular a aprendizagem do aluno.

Além disso, pode-se dizer que a prática docente também pode receber grandes contribuições com o uso da estratégia dos games, pois torna-se agradável e divertida tanto para os alunos quanto para o educador. Desse modo, também é válido destacar que o lúdico se encontra dentro do direito à infância, portanto, é válido que os educadores ao elaborarem suas aulas respeitem esse direito e reconheçam a criança como sujeitos do aprendizado.

Nesse sentido, pode-se concluir que a gamificação quando utilizada como um recurso didático-pedagógico e não como mero passatempo, não será um recurso limitado, mas sim, uma estratégia que se bem planejada poderá alcançar diversos objetivos da aprendizagem dos conteúdos e do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Por fim, é necessário que para além de estudos sobre a importância de metodologias significativas, exista uma busca para garantir o direito a infância, ao lúdico, e muitas vezes "valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significativa, entre outras coisas, é considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o lúdico faz sentido". (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p. 16). Logo, é necessário também reconhecer não só o papel do educador nesses processos, mas também reconhecer o aluno como um agente construtor do processo de aprendizagem, considerando-o para criar seu planejamento, possibilitando então um ensino que alcance o sucesso nos níveis cognitivos e psicossociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. Rev.

Psicopedagogia, São Paulo, 2010, v. 83, p. 282-287.

ALVES, Leonardo Meirelles. Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: SC, 2018. 99p.

BIAGGIO; Ângela M. Brasil. Psicologia do Desenvolvimento. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 343 p.

CARDOSO; Dorenilda da Silva. O Ensino Fundamental de Nove Anos: Os

Documentos Oficiais e a Prática Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013. Disponível em:

https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1698?mode=simple. Acesso em 30 de abril de 2022.

CASAGRANDE; Barbara Emiliana Caetano. A Criança e o Brincar: Desafios na transição infantil para o ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. Campus, 2014. Disponível em: http://old.dfe.uem.br/TCC-2014/BARBARA_ECASAGRANDE.pdf. Acesso em 29 de abril de 2022.

LA TAILLE; Yves de, OLIVEIRA; Marta Kohl de, DANTAS; Heloysa. Piaget,

Vygostsy, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 25.ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. M. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil em sala de aula. A brincadeira entendida em seu aspecto livre ou sob a forma de regras, é uma atividade específica da infância em que a criança recria sua realidade. Nessa perspectiva buscamos saber qual a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança na educação infantil. Para o embasamento teórico deste artigo foram utilizadas as contribuições de Jean Piaget, entre outros que esclareceram a pertinência do lúdico no desenvolvimento da criança. Após a construção dos capítulos teóricos sobre a contribuição das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil na sala de aula, pode-se perceber que o brincar transformado em instrumento pedagógico na educação infantil favorece e é imprescindível na formação global da criança para cumprir seu papel social enquanto ser socialmente construído.

Palavras-Chave: Atividades lúdicas. Desenvolvimento. Brincar. Educação Infantil

1. INTRODUÇÃO

A inserção do lúdico na Educação Infantil com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos favorece muito ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Esse tipo de atividade é importante porque desenvolve a atenção, imaginação, enfim, todos os aspectos básicos para os processos da aprendizagem.

Valorizando o trabalho com jogos e brinquedos, os professores terão uma ferramenta indispensável para o trabalho pedagógico de seus alunos. Todas as atividades em que as crianças necessitam de atenção e concentração como jogos e brincadeiras ajudam no amadurecimento cognitivo.

Assim o lúdico dentro dos Centros de Educação Infantil (CEI) e as dificuldades encontradas pelos educadores dentro de contextos de aprendizagem salientam a importância do tema deste artigo: "A importância do brincar na educação infantil".

Na busca de caminhos que iluminem essa questão colocamos como objetivo da redação: analisar a importância que os professores dão ao lúdico na Educação Infantil com crianças entre quatro e cinco anos de idade, observar quais atividades lúdicas são aplicadas para promover a aprendizagem das crianças na educação infantil.

Na consecução desse objetivo colocamos como pontos em destaque: identificar como é que os professores percebem o lúdico e quais as suas concepções; pesquisar como o lúdico é utilizado no plano de trabalho e na prática de sala de aula; estimular a contribuição do Lúdico para o rendimento do aluno na aprendizagem.

[...] que esse tipo de investigação apresenta adequadas à observação a análise da realidade de forma natural, complexa e atualizada, revelando a multiplicidade de dimensões que compõem uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo e evidenciando sua complexidade e a inter-relação de seus componentes, na medida em que o pesquisador pode valer-se de uma larga variedade de informações provenientes de fontes diversas, permitindo-lhe o cruzamento de dados, confirmação ou rejeição de hipóteses, descobertas de novos dados, criação de questões alternativas. (LUDKE, ANDRÉ, 2002, p.52).

Fundamentamos nossa investigação em livros, artigos de revistas e sites da internet referentes ao tema.

Esse artigo está organizado em 3 seções e uma conclusão.

Na primeira seção buscou-se apresentar algumas concepções a respeito do conceito de criança, o brincar e suas características, como também algumas considerações sobre a educação infantil e o sentido da brincadeira em suas salas de aula.

A questão do lúdico e o professor na educação infantil foram desenvolvidos na 2ª seção. Na 3ª seção apresentamos o desenvolvimento do artigo bem como algumas conclusões.

A partir desses estudos entendemos que o brincar envolve diversos aspectos na formação do educando, sendo físico, afetivo, cognitivo e social. Neste sentido é fundamental que a escola, pais e professores estejam comprometidos com a educação.

A Educação Infantil precisa se preocupar em desenvolver habilidades e capacidades do educando, levando o sujeito, envolvido no processo educacional, a buscar realizações nos vários aspectos sociais, econômicos, político, cognitivo e emocional, para que seja capaz de ser membro da sociedade, com possibilidades, inclusive de transformá-la.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CRIANÇA

A educação da criança pequena constitui uma preocupação antiga, encontrando-se documentos deixados desde a antiguidade clássica, por Platão (427- 347 a C), mencionando à educação da primeira infância através de jogos educativos na família, com o intuito de preparação para o exercício futuro da cidadania.

Aristóteles (384-332 a C) propôs que dos cinco aos sete anos, as crianças receberiam, em casa, educação para a higiene e o endurecimento, e dos cinco aos sete, já deveriam assistir algumas lições.

Nos séculos XI e XII, pensadores humanistas como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) relatavam uma educação que respeitasse a natureza infantil e impulsionasse a criatividade referindo o jogo à aprendizagem.

Assim, por muitos séculos, a partir de um ponto de vista da criança ser não dotado de identidade pessoal, a responsabilidade com sua educação foram impostas à família e, principalmente, às mulheres, através de sua inserção nas práticas domésticas ou sociais dos adultos, práticas essas diversificadas em função da classe a qual pertenciam às crianças.

Segundo Corsino (2005), a história do atendimento da infância no Brasil revela que esta se apresentou de duas formas distintas: a educação voltada para as crianças das classes economicamente mais favorecidas, a qual era norteada pelas ideias de Froebel e o atendimento voltado para as crianças pobres, este gerido pelas creches e de caráter meramente assistencialista.

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KUHLMANN, 2005, p. 70-71).

A educação oferecida nos jardins de infância, de origem e finalidades basicamente pedagógicas, inserido no Brasil em meados do século XIX preconizava o desenvolvimento de um trabalho metódico com as crianças pequenas, fundamentado em jogos e brincadeiras, seguindo uma meticulosa rotina de atividades que tinham, especialmente, um caráter disciplinador, visando promover uma boa formação moral.

Desta forma, o atendimento à criança no Brasil desde a sua origem foi caracterizado pelas diversidades sociais, que segundo Corsino (2005) é reflexo de uma sociedade estratificada colocada sob o regime escravista por mais de três séculos.

Oliveira (2002) explicita que historicamente a educação das crianças pequenas foi atribuída exclusivamente à família. Formas de atendimento extra domésticos foram

se formando associado às camadas sociais desfavorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio de relações parentesco e estas perduraram na Idade Média e Moderna com as "rodas dos expostos" ou os "lares substitutos", sob a responsabilidade de entidades religiosas ou filantrópicas.

Corsino (2005) descreve a roda dos expostos, como:

Dispositivo giratório de madeira e em forma de cilindro com uma abertura, inserido em uma parede, de modo que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro, preservando a identidade do depositante.

(CORSINO, 2005, p.207).

Para Corsino (2005), a roda dos expostos é caracterizada como a primeira creche brasileira e esta surge no início do século XX, com o caráter de assistência e proteção aos necessitados, descomprometida do ponto de vista pedagógico, atrelada a entidades de cunho religioso- filantrópico.

Carvalho (2003) corrobora com essa ideia da creche com o objetivo meramente assistencialista, ao assegurar que as primeiras creches formadas no final do século XIX e início do século XX tinham como objetivos fundamentais retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, combater a desnutrição e desenvolver hábitos higiênicos e morais nas famílias.

A educação é um direito da sociedade assegurada na Constituição Federal de 1988. E a partir da interpretação desta lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu a Educação Infantil como parte da Educação Básica e de responsabilidade dos municípios.

A sociedade tem o direito de educação gratuita para seus filhos de zero a seis anos, determinada pela Constituição Federal e estabelecida pela Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) com a principal finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança:

Art. 29º - A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Segundo Saviani (1993) todas estas leis estabelecem o direito das crianças à educação, após anos de debate em torno da necessidade de educar crianças nesta faixa etária. Infância é um período especial do desenvolvimento, por isso a fase da educação infantil é de grande importância para o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade.

A educação é a principal ação que proporciona a formação do indivíduo preparando-o para ser um cidadão pleno de seus direitos e deveres. Além de ser direito de toda a sociedade, das crianças e dos pais, a educação infantil também é um dever. É dever de a sociedade promover educação e manter os filhos na escola, instituição gratuita. Sendo gratuita, a educação torna-se um bem comum e por isso obrigatório.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

O homem é um ser histórico social, que constrói sua história no decorrer dos anos. A partir desse pressuposto a noção ou sentimento de infância foi construído ao longo da história. Nos registros da arte Medieval não se encontra nenhum relato sobre o tema até o meio do século XII.

Segundo o historiador Phillipe Áries em seu livro História Social da Criança e da Família (1981) no qual elaborou estudos sobre a infância na Europa "É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo". A conceituação de infância que conhecemos é recente, está ligada a noção de família e ao desenvolvimento escolar no século XVII.

No século XI explica a indiferença com relação às crianças, já que a possibilidade de perda das mesmas era muito alta. As crianças começaram a sair do anonimato quando os adultos iniciaram o gosto pelo retrato.

O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começaram a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. É notável, de fato, que nessa época de desperdício demográfico se tenha sentido o desejo de fixar os traços de uma criança que continuaria a viver ou uma criança morta, a fim de conservar sua lembrança. (ARIÉS, 1981, p.23)

Por muitos anos a escola e a família eram os grandes responsáveis pela socialização e interação da criança com o mundo, nos dias de hoje outras mídias como a televisão e a internet são responsáveis por essa função.

Outro fator que convém ressaltar na mudança da concepção de infância está ligado à nova característica da sociedade contemporânea, a individualização das pessoas. Os pais presos a sua rotina estressante profissional, deixam seus filhos aprisionados em suas casas, permanecendo sozinhos por um longo tempo.

Nesse aspecto a mídia constrói um significado diferente de infância, deixando de ser uma fase natural da vida, pois sendo então objeto de manipulação, construído, ditado, instruído pela mídia.

2.2 JOGOS E BRINCADEIRAS

No decorrer do tempo o ser humano vai atravessando por fases na busca de construção do conhecimento. A conquista do ser humano passa por diferentes fases, tendo origem nos processos mais primitivos da infância.

A criança aprende pelo corpo, é por intermédio dele que se relaciona com o meio circundante. A busca do conhecimento, onde se pode brincar, e construir um espaço onde tudo é possível, um espaço confiável, onde a imaginação pode desenvolver-se de maneira saudável, onde se pode viver entre o real e o imaginário, este é o lugar propício para se desenvolver e produzir conhecimento. (FERNANDEZ, 1990, p. 165).

Brincar é uma ação que ocorre no campo da imaginação, assim, ao brincar se faz a utilização de uma linguagem simbólica, o que se faz retirando da realidade coisas para serem significadas em outro espaço.

É através do brincar que a criança vai descobrindo o que pode e o que não pode, "a criança aonde tudo é permitido e à qual todos os obstáculos são removidos não se dá condições de se estruturar a realidade, portanto, de representá-lo". (OLIVEIRA, 1998, p.47).

A realidade impõe limites, são estes limites que cria condições para as estruturas mentais. O método de construção do conhecimento passa basicamente pela afirmação e pela negação.

É através desta relação que se pode o formar o conhecimento. Por esta razão também acreditamos que "sempre se aprende mais do que se pensa, do que se pode demonstrar verbalmente ou declarar conscientemente." (BLEGER, 1991, p. 75).

Compreende-se assim, que para o uso do jogo como instrumento pedagógico torna-se necessário que o educador realize uma escolha cautelosa dos jogos que pretende utilizar em sala de aula, junto com suas finalidades e o contento que espera atingir.

2.3 O BRINCAR

O brincar já existe desde a pré-história, na antiguidade era considerado algo natural na vida do ser humano. Platão foi o primeiro a demonstrar interesse pela a ludicidade, segundo Platão as brincadeiras colaboram para uma adequada aprendizagem principalmente nas áreas exatas.

O jogo foi uma das ocorrências mais antiga dentro das culturas na história da humanidade. "O autor destaca que a atividade ligada ao jogo pertence a uma classe bem primitiva". (HUIZINGA 2001, p.13).

Outro fator que convém ressaltar na mudança da concepção de infância está vinculado à particularidade da sociedade moderna, a individualização das pessoas. Os pais presos em seu cotidiano estressante deixam seus filhos aprisionados em suas casas, encontrando-se isolados por um determinado período. Fazendo que a televisão por sua vez invada a vida das crianças determinando um modo de vida, com modismos e ideais, ditando regras, brincadeiras, formas de observar o mundo.

Nesse aspecto a mídia constrói um significado distinto de infância, permitindo ser uma etapa natural da vida, pois sendo então objeto de manipulação, formado pelo meio de comunicação. Ou seja, o que observamos hoje é a simulação da noção de infância.

A criança brincando descobre o mundo e aprende. O brincar ajuda a criança a desenvolver a sua potencialidade nos anos iniciais de vida, levando em sua memória todo o aprendizado do Jardim de Infância.

2.4 A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No intuito de tentar abranger os variados termos, existe o termo ludo e, modernamente, o neologismo lúdico ou ludicidade. O lúdico para Huizinga (1999) é considerado como "totalidade", e ao postular a natureza livre do jogo, o autor a coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo.

Dessa forma, podemos considerar que a questão do brincar favorece o desenvolvimento e aprendizagem de forma integral, como "forma significante" e de fundamental importância para a civilização. Consideração muito próxima dos estudos de Luckesi (2000), que defende a ludicidade e a atividade lúdica sob o ponto de vista interno e integral do sujeito.

Uma atividade lúdica é a própria ação, o momento vivido espontaneamente pela criança, possibilitando a quem as pratica, um momento de interação pessoal com o outro, dando oportunidade de fantasia e de ressignificação da realidade.

Em relação aos estudos sobre a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento saudável da criança, vários estudiosos discutem esse tema, como Miranda (2001), e Friedmann (1996) que enumeram diferentes aspectos do ser humano que podem ser desenvolvidos por meio do elemento lúdico.

Desta forma, as atividades lúdicas, permitem a representação dos fatos, possibilitando a liberação da imaginação e a presença da espontaneidade como também o desenvolvimento da criatividade. Todos esses fatores são essências para o desenvolvimento normal e sadio do ser humano.

O jogo passa a ser uma forma de interação com o mundo externo; sem as atividades lúdicas a condição para que a interação ocorra de forma afetiva seriam insuficientes. Ao observar uma criança, percebemos que a maior parte de seu tempo é utilizado em brincadeiras simples ou tecnologicamente sofisticadas.

Sendo assim, para Brougére (1998), estudando a relação do lúdico com a aprendizagem, salientou que a primeira relação com a aprendizagem acontece quando a criança brinca. É nessa fase que desenvolve as representações simbólicas, na qual o imaginário e a fantasia adentram sua vida e tudo pode ter outro sentido.

Este momento é muito importante na vida da criança, pois os brinquedos e objetos deixam de ser utilizados apenas para aquilo que foram criados e passam, no imaginário da criança, a ser tudo aquilo que querem, desejam e necessitam a cada momento de sua vida.

Diante da fala do autor, percebe-se que a atividade lúdica tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica. Para a criança, esta motivação potencializa a importância do brincar e tudo o que a envolve. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica, é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Portanto é importante que o professor da educação infantil conheça e compreenda o jeito particular das crianças para lhe proporcionar atividades lúdicas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a criança aprende prazerosa e progressivamente a representar simbolicamente sua realidade como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

Percebe-se na fala do autor que brincar com a criança não é perda de tempo, mas ganhá-lo porque este ato faz com que ela solte sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, assim como tendo a possibilidade de relacionar-se melhor com a sociedade na qual a mesma convive.

Sendo assim, o educador que se dispõe a formar uma criança, enquanto ser em constante transformação compreende o seu processo de socialização, demonstrando que através do Lúdico a criança consegue manter o equilíbrio com seu mundo, sendo capaz de desenvolver-se, construindo símbolos e necessitando para isso brincar, jogar, criar e inventar.

2.5 O LÚDICO E O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para iniciarmos a relação entre o lúdico e o professor é importante ressaltar que a criança se desenvolve através da relação com o outro. O convívio escolar depende do estabelecimento de regras e normas de funcionamento, bem como, de comportamento que seja coerente com essas normas e que possibilitem a compreensão da atividade lúdica não apenas como um elemento para brincar, mas também uma forma de aprender por meio do prazer dentro e fora de classe.

Para Piaget (1998) o professor tem o papel fundamental na qualidade e garantia de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, é preciso chamar a atenção ao que se evidencia no processo educativo em sala de aula, pois o mesmo muitas vezes vem sendo monótono, cansativo, tornando os alunos passivos numa mesma rotina.

É importante ressaltar que na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 22) está posto:

É dever da família, da sociedade e o Estado assegurarem à criança e ao adolescente, com a absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade.

Percebe-se que a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: Educar e Cuidar.

A criança desta faixa etária tem a necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Nesta etapa, as crianças adquirem contato com o mundo que as cerca através das experiências diretas com as pessoas e com as formas de expressão que nele ocorrem.

Como cuidar refere-se ao ato ou ao comportamento de ajudar a desenvolver capacidades não apenas nos aspectos biológicos do corpo e da saúde, mas sanar as necessidades afetivas da criança, indispensáveis para o seu desenvolvimento integral. E educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada.

Compreende-se então que a prática da educação infantil remete ao professor um papel importante, dentro da experiência educativa pelo fato de está participando de um processo de construção do conhecimento.

Daí vem à necessidade da afetividade nesta etapa, pois a educação infantil possibilita às crianças uma experiência inicial em relação ao mundo escolar que é muito importante para a sua escolarização posterior.

O ato de divertir-se vai oportunizar as vivências às vezes inocentes e simples da essência lúdica das crianças, possibilitando o aumento da autoestima, o autoconhecimento de suas responsabilidades e valores, a tro-

ca de informações e experiências corporais e culturais, desenvolver suas habilidades de criar e relacionar esses conhecimentos, pois só assim elas serão capazes de desenvolver uma linguagem e aprender a dominar todo tipo de informação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que historicamente muitos são os segmentos da sociedade que debatem as propostas de assistência e educação à infância. Contudo, um aspecto importante é a qualidade, o compromisso, e a garantia ao direito das crianças ao espaço educativo da Educação Infantil, sejam em creches ou pré-escolas.

Consideramos que um elemento fundamentalmente necessário para a consolidação de um espaço de Educação Infantil comprometido com os preceitos de qualidade e seriedade com o trabalho desenvolvido é, sobretudo, o investimento na formação inicial das profissionais envolvidas nesse processo.

A escola de educação infantil é um lugar privilegiado para a ocorrência de jogos e brincadeiras características da infância, na medida em que as crianças passam a maior parte de seu tempo dentro das instituições de ensino, o ato de brincar deve ser valorizado e estimulado educadores.

Considerando que brincando a criança expressa às emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e suas necessidades é que neste trabalho procuramos analisar uma forma que as nossas crianças se sentissem mais prazerosas em aprender.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças criam e recriam e reorganizam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

Avalia-se que o brincar desenvolve inúmeras funções cabendo ao professor aproveitar esta atividade e adequá-la aos inúmeros conteúdos exigidos pelo currículo escolar. Uma das possibilidades de tornar o ambiente escolar mais agradável é a utilização de jogos e brincadeiras como recurso fundamental para o trabalho na educação infantil, pois dessa forma entende-se a necessidade de ação, dos movimentos de aprendizagem da criança.

A valorização do professor pelo caráter lúdico e educativo dos jogos e brincadeiras na educação infantil tornará o espaço de sala de aula, um espaço adequado ao desenvolvimento da criança, assim como, o aprendizado dos conhecimentos escolares.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Portanto é preciso que o professor se conscientize que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre os mais diversos aspectos do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginária.

Entretanto, podem-se utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. Porém é fundamental que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

Constata-se que a prática pedagógica precisa ser planejada para a criança de cada faixa etária e venha ser inserida de forma coerente com cada desenvolvimento, e que o professor esteja preparado para ser um educador qualificado tendo a flexibilidade de uma postura e adequação da prática pedagógica de acordo com a realidade vivenciada.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981, p.23.

BLEGER, José. Temas de Psicologia: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.75.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria da educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGERE, Gilles. Jogos e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987, p.16.

FERNANDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordada psicopedagogia. Clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes médicas, 1990, p.165.

FRIEDMAN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.

MIRANDA, Simão de. Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CONHECENDO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE RAMALHO DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal contribuir para com a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando a importância da prática de leitura na Educação Infantil com crianças autistas e ainda, demonstrando através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores. E, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, possibilitando a formação desde cedo de novos alunos leitores, sendo o educador um mediador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje a leitura foi tão importante.

Palavras-chave: Educação, leitura, conhecimento.

ABSTRACT

This study aimed to contribute to the formation of critical citizens and participatory, emphasizing the importance of reading practice in early childhood Education and, through writing demonstrating the relevance of the teacher in training new readers.// To this end, it became necessary to research literature on the subject in question.// And because the treatment given by the authors surveyed, it is understood that the practice of reading in early childhood education is crucial, allowing the formation of new students early readers, and the educator a mediator because it is your responsibility to provide children spaces suitable for reading by transforming these spaces into enjoyable learning situations.// However, it should be noted that in addition to competence, professional early childhood education should be a reader, and stil creative as ever as today's reading was so important.

Word-key: Education, reading, knowledge.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para com a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando a importância da prática de leitura na Educação Infantil e ainda, demonstrando através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores.

Com os avanços tecnológicos e as transformações educacionais percebidas na área de língua portuguesa nos últimos anos, nota-se cada vez mais a necessidade de atualização dos profissionais do ensino na intenção de viabilizar um ambiente escolar em consonância com as novas teorias de ensino e, ao mesmo tempo, atraente aos alunos.

Entende-se que é primordial a atividade de leitura na educação infantil para a formação de leitores que possam desfrutar dessa ferramenta indispensável, não somente no espaço escolar, mas estendendo seu uso para toda vida.

Nesse sentido, é necessário estimular o desenvolvimento dos alunos através de relações estabelecidas com seus aprendizados trazidos do meio familiar empírico, motivando-os ao estudo prazeroso da leitura e levando em conta seu convívio social. Assim, nota-se a relevância de se trabalhar dentro da realidade da criança transformando o conhecimento do senso comum em científico, respeitando o seu estágio de desenvolvimento.

O presente trabalho vem buscar compreender a importância da leitura na educação infantil, além de investigar modos de ampliar, de forma autônoma e criativa, o interesse dos alunos com relação ao prazer de ler.

Todavia, falar da leitura no contexto escolar é falar no vazio, se não partimos para a prática da leitura desde a educação infantil.

Assim, se realmente a leitura é trabalhado na educação infantil, então nossas crianças serão futuros leitores críticos e participativos.

Entretanto, para a realização deste trabalho, tornou-se necessário uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com base em autores que conceituem a importância de leitura na educação infantil.

CAPITULO I- COMO SURGIU A LEITURA

Segundo Martins (1994: 07), "o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra". Começamos a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca, são os primeiros passos para aprender a ler.

Um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação.

No conceito de Zilberman (1999), "tudo começou quando a sociedade precisou criar um código reconhecido e aceito por todos, o qual seria usado para operar as relações familiares, sociais e econômicas", ou seja, começamos a ler desde quando nascemos, pois começamos a decodificar todos os sinais emitidos por todos ao nosso redor.

Nesse mesmo contexto para Zilberman (1999),

"o ensino da leitura e da escrita na Antigüidade Clássica (Grécia e Roma) enfatizava de tal forma o domínio do alfabeto, no ensino do nome e da forma das letras a ponto de o processo iniciar-se pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada letra".

Com o tempo, passou-se, então, a preocupar-se com a escrita, a forma em como fixar os códigos estabelecidos. Inicialmente, as anotações eram feitas em tabuletas de argila, mais tarde em papiros, depois em pergaminhos, papéis de baixo custo, mas perecíveis, onde o escriba documentava a informação oral recebida, seja do poeta, seja do administrador que desejava contabilizar seus ganhos e propriedades.

Este trabalho individual, especializado e de difícil circulação, prolongou- se até o século XV da era cristã, quando a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica propiciou, pela primeira vez, a produção em escala industrial de textos impressos.

Para que todo material pudesse ser lido e divulgado, surgiu a preocupação de como ensinar o povo a ler. Foi então que se instituiu a escola como entidade encarregada de ensinar, pois havia a necessidade da decodificação das letras por todos. Mesmo não possuindo pessoal qualificado para desempenhar essa tarefa de decodificar as letras e a alfabetizar, a escola instituiu os escravos da época, que eram os que sabiam ler, para ensinar a ler, a decifrar e decodificar a palavras, pois o leitor deverá, em primeiro, lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada.

Segundo Rosana Becker apud Maricato (2005 p. 22) para trabalhar literatura com as crianças é preciso possibilitar a elas o contato com os dois materiais: aquele que é para ser lido (livros, revistas, jornais, entre outros) e, aquele que é para ser rabiscado (folha sulfite, caderno de desenho, lousa, chão).

De acordo com Nelly Coelho (2000), o espaço da escola pode ser dividido em 2 ambientes um seria estudo programado (sala de aula, bibliotecas para pesquisa etc.) e outro espaço que seria de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina de palavra, laboratório de criatividade etc.). Nesta dualidade de ambientes o aluno assimila as informações e conhecimentos, e é estimulado para liberar suas potencialidades específicas em cada um dos ambientes.

Segundo Edmir Perrotti apud Maricato (2005 p.25), quanto mais cedo às crianças tiverem contato com histórias orais e escritas, maiores serão as chances de gostarem de ler.

Ao folhear um livro, tocá-lo e observar suas figuras, mesmo que ainda não decodifique a língua escrita, a criança está ao seu modo praticando a leitura e, esta prática de leitura é denominada de "Letramento" por Magda Soares apud Maricato (2005 p. 18).

A leitura, como produto de uma escola atuante e preocupada em valorizar a educação, passou a ocupar uma posição de destaque em nossa sociedade contemporânea, possibilitando ao indivíduo ascender ao mundo do conhecimento, fazendo parte da parcela que acumula o "capital financeiro". Dessa forma, portanto, a história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista, onde a política, para valorizar a leitura como idéia, precisa estar vinculada ao fator econômico (Zilberman,1999).

Assim sendo, o leitor de hoje é produto daquele que inicialmente não se preocupava em aprender a ler pelo prazer da leitura, mas sim, para fazer parte da pequena parcela da sociedade que detém o poder; daí a necessidade de reformular valores, estabelecer novos objetivos e direcionamentos para o velho ensino da leitura, pois graças aos conhecimentos atuais da lingüística, hoje é possível compreender como a leitura se tornou mais fácil.

A história da leitura no Brasil é patrocinada pela literatura que ainda hoje busca sua real identidade. No período colonial, os poetas não possuíam uma identidade legitimamente brasileira, pois se julgavam portugueses. Daí a dificuldade encontrada em se escrever a história literária nacional. A literatura, como instituição patrocinada pela leitura, há tempos vem lutando para ser reconhecida dentro do país, produzindo temas de interesse local; lutando pela constituição de seu público; reivindicando, enquanto categoria de escritores, seus direitos; escolhendo o caminho da profissionalização por vias paralelas à imprensa, à política ou à institu-

cionalização de um nome, o do escritor, em detrimento da arte por ele produzida.

Assim, a literatura, apesar dos avanços e recuos, revela a natureza dialética da história da leitura, a qual tem a ambição de narrar o progresso.

Nesse processo de crescimento, a história da leitura se liga intimamente à história da educação, elegendo a escola como espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. Desse modo, para se trabalhar a leitura na escola, é necessário levar em consideração o método de alfabetização, o tipo de livro escolhido se didático, paradidático ou outro, a educação artística e o ensino da leitura.

O país, desde que se tornou uma nação independente, luta para derrubar as altas taxas de analfabetismo. Entretanto, deve-se discutir o tipo de método escolhido para alfabetizar, tendo em vista os seguintes fatores: o porquê de se ensinar a ler, o bloqueio entre o analfabeto e o processo de alfabetização e a realidade do analfabeto.

Por outro lado, a escola pouco é qualificada para ensinar a ler, o professor não é suficientemente preparado e é mal remunerado pelo Estado, e as obras literárias que são utilizadas em sala de aula não conseguem formar bons leitores. É inegável a importância da escola na construção da leitura no Brasil.

Contudo, é preciso que seja feita uma análise realista do difícil caminho por onde passa a leitura em nosso país e de como se dá a ênfase à leitura, pois segundo Barone (2005:33), "é importante enfatizar que a aprendizagem da leitura e da escrita traz questões para o aprendiz, mais amplas, que rompem os limites estreitos colocados pelas diferentes abordagens teóricas".

CAPITULO II- A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a criança amplia seu círculo de conhecidos, torna- se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças de sua idade. Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação, principalmente da linguagem. Além disso, as atividades das crianças se tornam mais complexas e requerem uma linguagem de melhor qualidade.

A leitura de modo geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo. Precisamos estar atentos a esta questão, pois a ausência da leitura em nossa vida bloqueia a possibilidade e acaba de certa forma, nos excluindo dos acontecimentos, da interpretação, da imaginação e da ficção arquitetada pelo autor, seja num romance ou num artigo; numa crônica ou num conto, numa poesia ou num manifesto, num jornal ou num ensaio, num gibi ou numa história infantil ou infanto-juvenil, enfim, são inúmeras as possibilidades de mergulhar no mundo da fantasia e da realidade encontradas no mundo das palavras. (DAUTO, 2006).

Na Educação Infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir da leitura e a escrita. O que ele faz é basicamente um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem, que pode ser organizado em torno de algumas oportunidades.

Quando alfabetizamos, tratamos de incluir todas as crianças no contexto da cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. (AUGUSTO, 2008, p.188).

Alfabetizar é acompanhar de perto um longo processo que, ao se iniciar na Educação Infantil pode criar condições necessárias para que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita e possam usá-la no seu cotidiano.

(AUGUSTO, 2008, p.188).

É, portanto, papel de uma instituição educativa democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita que estão presentes no mundo letrado, disponibilizando a todas as crianças as informações necessárias para pensar sobre sua própria língua. (AUGUSTO, 2008, p. 188)

O contato com a leitura não garante que todas as crianças leiam autonomamente ao final da Educação Infantil, mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar idéias sobre o que se lê.

Sendo nessa faixa etária que a criança tem o maior tempo disponível pra ouvir leituras ou fazê-las de forma descompromissada somente pela curiosidade de descobrir o que tem nos livros, o sentido das palavras escritas, sendo assim, cabe a nós oferecer desde cedo, o contato com a leitura ou contação de histórias de boa qualidade. Sabemos que a criança que cresce ouvindo história cresce mais feliz.

A criança é imaginativa, exercita a realidade através da fantasia, mas precisam de materiais exteriores – todas as formas de escrita – contos – histórias, fábulas, poemas, cantigas, músicas, para se constituir como pessoa inserida em uma sociedade.

Assim, aprender a recontar as histó-

rias tradicionais de sua cultura, preservando as características da linguagem escrita, apreciar bons textos, desenvolver comportamentos leitores, compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário, refletir sobre como se grafa a língua que se fala são algumas das aprendizagens dessa fase da vida. (AUGUSTO, 2008, p.190)

Um professor leitor apaixonado pela leitura transmite essa paixão. Quando conta ou lê uma história para seus alunos transmite esse sentimento, proporcionando prazer àqueles que o escutam, porque lê com mais emoção.

Esse professor educa com mais afetividade, pois a leitura promove esse momento afetivo, de proximidade, faz aflorar a emoção.

Precisamos de alunos leitores, para promoção do desenvolvimento intelectual, psicológico e social deles. Queremos formar indivíduos capazes de entender o mundo e de se fazer entender dentro e fora da escola. A leitura possibilitará isso, uma vez transformada a escola em um veículo para a descoberta do prazer de ler. Mas a escola pode ir além, convidando os pais ou outros membros da família para participar do projeto.

Através da leitura a criança amplia o conhecimento de família, de pai, de mãe, de avô, de avó, de amigo, de casa, de espaço, de imagens, de mundo. E nesse percurso ela aprende a escutar, nas vozes, nas palavras que falam da importância nas vitórias, nas derrotas, das aventuras, dos mistérios, das fantasias e aí vão tecendo novos caminhos em suas mentes e construindo novidades em suas vidas.

A leitura iniciando já na Educação Infantil torna a criança mais

independente e crítica. E sua prática faz que se torne algo necessário, pois a mesma tem a capacidade de transportar a criança para qualquer local em qualquer momento, desenvolvendo a criatividade, levando a resolver situações sem que ela perceba.

Tal qual dizem os poetas, ler é embrenhar-se em um mundo de magia, diversão e, acima de tudo, de conhecimentos inigualáveis.

São por meio da leitura que ampliamos nossas habilidades e competências nas áreas da criticidade e criatividades ambas as características indispensáveis ao letramento e à prática da cidadania.

Pode-se dizer que a leitura é um meio e um fim para nos auxiliar na aquisição/ apreensão do conhecimento, ler não significa ter sempre em mãos um belo livro. Ler é muito mais que decodificar palavras e textos, é antes de tudo atribuir-lhes alma, lemos até mesmo com o coração, em que a leitura é feita por meio do silêncio, da lagrima ou do sorriso.

CAPITULO III- DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para dar solução ao fracasso escolar é necessário elaborar um plano de prevenção nas unidades escolar. A escola tem a função de preparar a criança para o ingresso na sociedade promovendo as aprendizagens e conhecimento de mundo.

As pesquisas atuais mostram que as escolas não devem mais trabalhar com dados quantitativos, pois toda a dimensão no ato de ensinar e aprender devem ser firmados na qualidade de ensino, na utilização de novas ferramentas e de todos os recursos que promova o sucesso da criança na escola.

Portanto se faz necessário estar atentos aos processos avaliativos, muita atenção com os métodos e crenças, estratégias pedagógicas, relação professor-aluno – aluno professor, devendo sempre buscar o apoio da família e efetivar uma boa interação com a comunidade escolar.

Sabemos que uma criança valorizada, estimulada é criativa e apresentam um melhor desempenho. É na escola que a criança encontra espaço aberto para eventos culturais e educacionais preciosos e desafiadores, que vão além do momento didático de sala de aula.

O professor tem que atuar de forma polivalente porque é na escola que muitas situações vivenciadas pelas crianças são descobertas, principalmente falando do processo ensino aprendizagem. A escola é o local onde acontece de forma efetiva o processo de leitura e escrita. Sabemos que uma grande parte da taxa de evasão escolar procedente das crianças e adolescente pode estar associada com Transtornos das Aprendizagens.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita, o professor deve estar atento a alguns sinais, pois sabemos que a Dislexia vem a ser um transtorno de aprendizagem na área da leitura e podendo já ser diagnosticada na Educação Infantil, pelo fato das crianças com essas dificuldades apresentarem alguns sinais comuns como:

Dificuldades na pronuncia, dificuldades de seguir regras, de recontar uma seqüência da história, problemas de coordenação motora, desinteresse por livros, escritas, etc., essas crianças respondem bem na oralidade e sua principal dificuldade é entre a letra e o som.

Sabemos que uma boa mediação o professor poderá diagnosticar precocemente e efetivar um trabalho em equipe de forma multidisciplinar no encaminhamento e no acompanhamento da criança para tratamento podendo superar essas situações.

Para ler o cérebro opera vários circuitos ao mesmo tempo: os que armazenam o vocabulário, a gramática, o discurso e a interpretação e cada uma destas funções tem lugar certo no cérebro.

Em Fonseca encontramos como se processa no cérebro a leitura oral:

"A leitura, um dos processos mais complexos da aprendizagem, compreende a discriminação visual de símbolos gráficos (grafemas) através de um processo de decodificação que se passa no segundo bloco, só possível com um processo de atenção seletiva regulado pelo primeiro bloco. Posteriormente, e ainda na mesma unidade, há que selecionar e identificar os equivalentes auditivos (fonemas) através de um processo de análise e transdução, de síntese e comparação, a fim de edificar a busca da significação (conjectura) e avaliar os níveis de compreensão latentes.

A partir daqui, surgirá uma nova operação de equivalência que compreende a codificação, ou seja, a rechamada dos articule, mas que serão executados e verificados na área de Broca, isto é, no terceiro bloco. "Dos motoneurônios superiores frontais, a linguagem interior se transformará em linguagem expressiva, através da oralidade, ou seja, da produção de sons articulados". (FONSECA, 1995, p. 165).

Todas essas funções caracterizam a aprendizagem da leitura. Um problema num desses blocos: 1º bloco (Cerebelo) – responsável pela atenção seletiva; 2º bloco (Lóbulo Parietal) – responsável pelo processo de decodificação ou 3º bloco (Lóbulo Frontal) – responsável pelo processo de codificação com certeza afetará a aprendizagem da leitura causando alguma dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procuraram-se algumas considerações sobre a prática da leitura observada no dia-a-dia. Em seguida um breve contexto histórico sobre a leitura, o conceito de leitura e sua função, caracterizando-a como um instrumento de integração pessoal e social.

E ainda, a importância da prática da leitura na Educação Infantil, como contribuição na construção do pensamento da criança e as dificuldades de aprendizagens da leitura.

Entretanto, ao longo deste trabalho buscou-se inspiração, sobretudo, na crença como educadora, que o futuro está na educação, principalmente na Educação Infantil.

Quanto ao interesse pelo tema, o mesmo originou-se pelo fato de observação durante o período de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia, no acompanhamento do desenvolvimento constante das crianças.

Por essa razão encontram-se sempre cheias de dúvidas e curiosidades, pois elas vivem em uma sociedade letrada, com muitos atrativos tecnológicos, o que despertam a curiosidade e a vontade de ler e escrever antes mesmo de freqüentarem a escola, principalmente no que se refere às séries iniciais, frente a esta realidade, tornou-se relevante uma abordagem sobre a importância da prática da leitura na Educação Infantil, demonstrando assim, através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores.

A iniciação a leitura pela criança na Educação Infantil, percebemos o quanto é importante o papel mediador do professor, pois será de sua responsabilidade atribuir à literatura uma finalidade significativa à vida da criança de ser e estar no mundo.

O educador deverá avaliar-se continuamente, buscando na teoria respostas para a sua prática. Ou seja, o educador deve teorizar a sua prática e colocar em prática sua teoria. É isto que este estudo propõe: "Leitura: maneiras de ensinar, maneiras de aprender – uma possibilidade teórica que se efetiva na prática.

Por meio das leituras e da pesquisa realizada pode-se afirmar que crianças com hábito de leitura poderão ser mais ativas, terem mais desenvoltura, argumentos, poder de reflexão e crítica da qualidade dos textos lidos, e principalmente, capazes de inventar, renovar e discordar, de ler além das palavras, assim, tornando-se realmente, cidadãos críticos e participativos.

Dessa forma, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, pois a mesma possibilitará a formação desde cedo de alunos leitores.

Compreende-se também, o quanto é importante o papel mediador do educador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje, em que as relações globalizadas exigem a informação atualizada e abrangente, a leitura foi tão importante. Assim, o desafio está lançado!

São muitas informações importantes, não é mesmo? E elas não se esgotam aqui! Podem dar continuidade e assim vamos seguindo nossa caminhada. Lembrando que: "Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao caminhar" (Paulo Freire).

Assim, meus queridos, sigam seus caminhos e jamais desistam de seus sonhos,

suas metas e de seus projetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUGUSTO, SILVANA. Alfabetização inicial: um mundo a descobrir através das letras. In: São Paulo. Secretaria da Educação. Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta,2008.

BARBOSA, Josefina. Tradução, BALTHAR, Francisco Peixoto. Funções da leitura. 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394/96, Brasil, 1996

CHARMEUX, Eveline. Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 2000.

CODEMARIN, Mabel; ALEJANDRA, Viviane. Oficina da Linguagem. Cidade: Moderna, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6. Ed. Curitiba: Poli

FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem.Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998b. (Coleção Leitura).

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. Criança. Brasília. s/v, n. 40, p. 18-26, set.2005;

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998;

REZENDE, Vânia Maria. Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro, 1993.

UNIP, Universidade Paulista. Apostila – Pedagogia – Estrutura e organização da escola de Educação Infantil, Práticas e Projetos.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins

Fontes, 1996

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Disponível em:< HTTP://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/Regina.html>. Acesso em: Agosto de 2012.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. Leituras e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1988.

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAS LÚDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

ANA CLAUDIA DE CASTRO

RESUMO

A educação vem ampliando seu olhar quanto á importância da leitura e alfabetização matemática e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. O estudo tem por objetivo analisar os fundamentos teóricos no processo da alfabetização matemática e letramento matemático na Educação Infantil. Para alcançar os objetivos propostos a investigação fez uso da pesquisa bibliográfica. O estudo procura elementos constitutivos que delimitam o uso da matemática na educação infantil, assim se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos, pois a creche e a pré–escola correspondem a uma das etapas mais importantes do estudo e constituição do uso da matemática. A educação buscar preparar as futuras gerações para o mundo adulto, onde suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes. A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escola, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo. A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: “A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários”. A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura e alfabetização matemática;

Educação Infantil; Matemática.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura e alfabetização matemática. A visão se amplia com a leitura e alfabetização matemática, e através das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa ás crianças usam das palavras como forma de brincadeira, através de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

Para entender melhor esta descoberta de mundo e suas maneiras de interações com a leitura e alfabetização matemática para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada á escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor. A ênfase da matemática na educação infantil corresponde aos sensos matemáticos e processos mentais. Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena, sendo assim, os professores na primeira etapa do ensino básico devem ser avaliados desde o primeiro dia de aula, analisando como a alfabetização matemática e o letramento matemático ocorre no ambiente da educação infantil, favorecendo o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das crianças de 0 a 5 anos, sendo assim, Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura e alfabetização matemática. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto.

A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação.

DESENVOLVIMENTO

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XVII AO XX

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994),houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau,

Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Umas das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

O nascimento do pensamento pedagógico moderno no século XVI e XVII impregnando do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento cientifico ocorrido com expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que determinam repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período e junto com o ideário criado no seio do movimento religioso da época, foram organizadas escolas para pequenos (pettyschools, ou écolespetites) na Inglaterra, França e outros países europeus, onde leitura e alfabetização matemática e a escrita eram ensinadas a criança a partir de 5 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso. (OLIVEIRA,1994, p.12).

A Educação Infantil, segundo Comenius (2002 apud MORIGGI), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Comenius (apud MORUGGI, 2002) foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças

para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças ,Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

De acordo com Aranha (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo LeGoff(1984), formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com LeGoff(1984), a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, "ensinar tudo a todos".

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Segundo Luzuriaga (1976), as concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber. Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela "paparicação" dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, onde se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

No século XIX, influenciados pelas mudanças econômicas e sociais, surge uma nova concepção de educação com Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau, como afirma Aranha (2006). Para os pensadores, a pré-escola era encarada como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

A educação pré-escolar surgiu, como vimos das necessidades criadas pela sociedade industrial no seu nascedouro, e se destinou inicialmente ao atendimento de crianças órfãs, desamparadas, Confundia-se, pois, com asilos, orfanatos, hospícios e casas que tais. (SOUZA, 1973, p. 9).

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola

2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que a principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requeremos movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as ideias de Pestalozzi. Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão. Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na préescola, desenvolveu jogos e materiais essências para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

A sabedoria e a disciplina estão à espera de serem despertados na criança. As repressões trabalham contra ela, porém ela ainda não se encontra inteiramente estragada e fixada nos seus desvios e novos esforços não serão vãos. A escola deve dar ao espírito da criança o espaço e o privilégio para se expandirem. (MONTESSORI, Maria 1949, p.284).

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-1778, (Nova Escola 2008),que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito. Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria. Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

Aranha (1998), afirma que atualmente a concepção de que a criança é um ser com características bem diferentes dos adultos, um ser particular e de direitos, tem gerado as maiores mudanças na Educação Infantil. Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio

espaço.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram ofertadas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foram garantidas graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crian-

ças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência de o pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzia nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta.

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias. Foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança

e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindose à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

"Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela" (ARIÉS,1981, p.12).

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos ás crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E LETRAMENTO

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura e alfabetização matemática em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeito históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

A leitura e alfabetização matemática deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura e alfabetização matemática.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

O processo de leitura e alfabetização matemática faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. É importante ressaltar, contudo, a alfabetização matemática e o letramento matemático como elementos indissociáveis e indispensáveis para a compreensão e efetivação de um pensamento lógico-matemático de qualidade. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. O uso da matemática na vida das pessoas é constante, visto que muitos dos pensamentos e até das ações são de propriedades matemáticas, porém, o que é a matemática? Será que ela se vincula apenas aos conceitos de representações vividas? Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. A matemática que procuramos na educação infantil corresponde a esta segunda reflexão, a matemática é vista como fator maior que fórmulas e conceitos já estabelecidos, na primeira fase da educação básica ela é e deve ser avançada, pois é nessa fase que conceitos começam a ser enraizados. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo em que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura e alfabetização matemática, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura e alfabetização matemática.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído á maturação orgânica, mas á sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura e alfabetização matemática como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e alfabetização matemática e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura e alfabetização matemática nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura e alfabetização matemática é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização mate-

mática e leitura e alfabetização matemática, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização matemática de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e alfabetização matemática e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura e alfabetização matemática ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se á utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças. A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. A matemática deve ser vinculada em ambientes e situações que sejam interessantes para as crianças. Os conceitos matemáticos podem ser inseridos em jogos, brincadeiras e até nas contações de história. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes. Na apreciação pela leitura e alfabetização matemática o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado e compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura e alfabetização matemática dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. A matemática não corresponde a elementos soltos, ela funciona a partir de engrenagens, ou seja, uma informação é interligada a outra. É na educação infantil que estas informações ganham significados, conectando conhecimentos já vivenciados, indiferente à idade, com novos conceitos apresentados. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura e alfabetização matemática.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e alfabetização matemática e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas

de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da educação, o senso numérico corresponde a um conjunto de fatores que possibilitam a compreensão da função no número. sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

Emília Ferreiro enfatiza: "A tão famosa "maturidade para a leitura e alfabetização matemática e escrita" depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança á margem da linguagem escrita 'esperando que amadureça'(...)" (Ferreiro, 1985).

A escola por muitos anos negou o acesso da criança a escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emília Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização matemática com o livro: "A psicogênese da língua escrita", destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e alfabetização matemática e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos. Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.

A leitura e alfabetização matemática desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas. O processo de desenvolvimento cognitivo é individual, cada pessoa assimila e acomoda informações conforme o nível de estímulos significativos que foi exposta e, também, pelo próprio ritmo da pessoa. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

Em uma sala de aula, principalmente, na educação infantil, o nível de conhecimento é muito diferenciado, cada criança possui seu ritmo. Com os processos mentais matemáticos não é diferente, ele acontece individualmente conforme o ritmo da criança, nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura e alfabetização matemática.

Ser para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, E na roda de leitura e alfabetização matemática que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc. (Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura e alfabetização matemática deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura e alfabetização matemática, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leitura e alfabetização matemáticas através de imagens ou imaginação.

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura e alfabetização matemática? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura e alfabetização matemática se relacionam com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em

mundos imaginários. Leitura e alfabetização matemática esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura e alfabetização matemática faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização matemática. A leitura e alfabetização matemática são muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores.

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura e alfabetização matemática.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida. A leitura e alfabetização matemática é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

A questão é: Como despertar o gosto pela leitura e alfabetização matemática nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura e alfabetização matemática trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura e alfabetização matemática, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura e alfabetização matemática deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura e alfabetização matemática nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura e alfabetização matemática foi criada para o prazer e não ser um dever.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura e alfabetização matemática se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura e alfabetização matemática de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura e alfabetização matemática, trazendo confiança, criatividade e alegria.

Quando falamos em criança pequena, a releitura e alfabetização matemática de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura e alfabetização matemática, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura e alfabetização matemática em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção;o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura e alfabetização matemática é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem

novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura e alfabetização matemática também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura e alfabetização matemática produtiva e com conteúdos críticos.

A leitura e alfabetização matemática é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura e alfabetização matemática devem ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertorio de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

È importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura e alfabetização matemática com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura e alfabetização matemática ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura e alfabetização matemática, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura e alfabetização matemática, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura e alfabetização matemática como, por exemplo:

-organizar um mural para troca de leitura e alfabetização matemática;

-promover indicações de leitura e alfabetização matemáticas;

-organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;

-incentivar troca de livros;

-incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

-familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

-escutar textos lidos, apreciando a leitura e alfabetização matemática feita pelo professor;

-interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;

-escolher os livros para ler e apreciar.

- Conteúdos relacionados ao falar e escutar

-uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;

-elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;

-participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;

-relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;

-reconto de histórias conhecidas com aproximação ás características da história original no que se refere á descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;

Algumas práticas de leitura e alfabetização matemáticas que não deve faltar na

Educação:

-participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

-observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo;

-valorização da leitura e alfabetização matemática como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão do aprendizado, pois, é através dela que o conhecimento chega às crianças tão pequenas. Com o ensino, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas, sendo assim, O professor deve estar atento a estas informações, pois com elas o docente poderá realizar uma nova avaliação do desenvolvimento e, consequentemente, matemático. Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura e alfabetização matemática na educação, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura e alfabetização matemática, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere á indicação e leitura e alfabetização matemática de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e alfabetização matemática e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura e alfabetização matemática de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura e alfabetização matemática de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura e alfabetização matemática abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Matemática Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. Aprender e ensinar na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. Ilustração do Livro Infantil. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. A Literatura Infantil. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. A Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). Educação Infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – Psicoeducação da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). A Escolarização da Leitura e alfabetização matemática Literária: O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Educação da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. A Criança, o Professor e a Leitura e alfabetização matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam? São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA MARTINEZ

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, tornandose assim, agentes de modificação da sociedade na qual estão inseridas. São muitos os obstáculos para resgatar a valorização da literatura e da contação de histórias, porém eis uma tarefa importante para qualificar o desenvolvimento infantil. A metodologia utilizada para essa reflexão foi bibliográfica, com apontamentos pertinentes de estudiosos e pesquisadores da área. Assim, há todo um interesse em refletir sobre a necessidade de articulação das práticas pedagógicas aos trabalhos com a literatura e com a arte de contar histórias.

Palavras-chave: Educação Infantil; Histórias; Literatura.

INTRODUÇÃO

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.

O ato de contar histórias instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário e o mundo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente.

Assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como compara-

ção, raciocínio lógico, pensamento hipotético e convergente e divergente. A organização geral dos enredos possui um conteúdo moral que colabora para a formação ética e cidadã das crianças. 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.

A literatura por si só já carrega consigo uma gama muito grande de ensinamentos e encantamentos que fazem com que a criança comece a se apaixonar pelo hábito da leitura. Com a leitura dos contos de fadas, desde a Educação Infantil, o educador coopera com o desenvolvimento do processo de formação da criança, tendo como foco principal o despertar do gosto pela leitura.

A leitura na Educação Infantil mostrou-se como um dos fatores fundamentais, por meio do quais a criança busca sua concretização como pessoa humana, pois, em seu descobrir a vida, ela se apresenta sôfrega por encontrar e aprender sempre mais acerca da realidade em que vive, fascinando-se com os enigmas que a colocam mais próxima do mundo exterior que a permeiam, por meio dos emblemas existentes em cada gênero textual e da leitura, principalmente quando se fala em contos de fadas.

Por meio deste trabalho monográfico, espera-se que haja subsídios que ajudem na compreensão da importância da literatura nos anos iniciais da Educação Infantil, principalmente da leitura de contos de fadas, e que a ideia de incutir nas crianças o amor pela leitura, desde cedo, finque raízes na inesgotável fantasia daqueles que procuram orientar-se a respeito da concepção da relevância de uma escolha literária a ser lida e apreciada.

A matéria-prima da Educação - a criança - tem de ser o foco dos que esperam ir além da proposição de uma simples aula, alcançando uma prática docente eficaz e exemplo daquele que seguem na busca de uma Educação de Qualidade. Tendo este horizonte em vista, a literatura, junto com a leitura dos contos de fadas, será a grande norteadora para que o educador chegue ao destino planejado.

Ressaltar o papel da literatura na formação escolar das crianças, destacando suas potencialidades no processo de aquisição da aprendizagem. É por meio do contato com a literatura e com a arte de contar histórias que a criança amplia seu vocabulário e passa a refletir sobre o que acontece ao seu redor.

A CONTAÇÃO

Segundo estudos de Abramovich (1997), a contação de histórias para crianças é, com certeza, uma das primeiras maneiras de transmitir conhecimento e estimular a imaginação dos alunos. Por essa razão, a prática de contar histórias pode, e deve ser usada nas escolas, principalmente no segmento da educação infantil.

A atividade colabora com a reformulação do espaço de sala de aula, incentiva a criatividade e a manifestação de diversas formas de expressão. É uma prática pedagógica que colabora para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, além de desenvolver a percepção de representações simbólicas (ABRAMOVICH, 1997).

A arte de contar histórias está presente na sociedade há muito tempo. A oralidade é um mecanismo antigo de propagação cultural. Por meio dela expressamos sentimentos, conhecimentos e experiências. A contação de histórias, em seu sentido mais amplo, é um mecanismo muito importante de manutenção de histórias e costumes. A maneira como as histórias são contadas também colabora para seu impacto nas pessoas. A entonação da voz, por exemplo, pode definir a forma como a informação será recebida e repassada (ABRAMOVICH, 1997)

Ao ouvir ou ler uma história a criança pode fazer associações das suas próprias vivências. O processo de identificação com as situações presentes nas histórias faz com que a criança desenvolva meios de lidar com suas dificuldades, sentimentos e emoções (ABRAMOVICH, 1997).

Esta ação é um estímulo à memória, porque resgata as experiências de cada aluno. Seja por meio da bagagem cultural ou de vida, o aluno consegue relacionar o texto com as histórias que atravessam sua família. É o primeiro passo para que a criança encontre na leitura um espaço para relações de memórias e afetos, além das possibilidades criativas

(ABRAMOVICH, 1997).

A leitura é algo enriquecedor na formação do indivíduo. Além de ampliar o vocabulário e os campos de conhecimento, a leitura é um grande exercício para a imaginação. Ao ouvir uma história com atenção a mente humana tende a projetar no campo da imaginação o enredo da mesma. O mesmo acontece com leitura (ABRAMOVICH, 1997).

A convivência com a oralidade desde muito cedo pode aguçar o desejo pela leitura. E, nesse sentido, o universo de criatividade e curiosidade é expandido. A contação de his-

tórias envolve o livro e demonstra, na prática, os caminhos infinitos que a leitura abre à mente (ABRAMOVICH, 1997).

Engana-se quem acha que ouvir histórias é um ato de recepção. As reações que temos ao ouvir histórias contribuem, por exemplo, para trocas de visões de mundo. A contação de histórias está sempre aberta para o compartilhamento de opiniões e vivências de cada um. E, nesse sentido, ela invoca as formas individuais de expressão e observação do mundo (ABRAMOVICH, 1997).

Além de conduzir a leitura, o professor pode incentivar a participação dos alunos, com a leitura interpretativa e desenvolvimento de expressões diversas. O uso de recursos dramáticos e cenográficos pode dar ainda mais liberdade para que a história esteja por toda a sala de aula e para que os alunos embarcam na narrativa.

A própria temática da história pode abrir espaço para que os alunos falem sobre temas que envolvem sua vida escolar, como o bullying. Nas turmas mais novas, a possibilidade de expressão e de interação com assuntos direcionados às relações humanas pode evitar problemas de convivência (ABRAMOVICH, 1997).

A contação de histórias permite, desde cedo, o contato com as diversas linguagens e formas de narrar um acontecimento. Se as experiências pessoais de cada criança colaboram para forma como elas percebem e valorizam cada situação numa história, elas também colaboram com a construção do imaginário (ABRAMOVICH, 1997).

Esse processo é muito importante para a interpretação textual dos alunos. Com a expressão de um texto, podemos perceber as diversas informações guardadas nas entrelinhas e as diversas maneiras de expressá-las.É importante quebrar algumas barreiras na contação de histórias. Precisamos constantemente relembrar as diversidades de cada aluno e partilhar dessas vivências. Podemos contar histórias em inglês, espanhol e em Libras! (ABRAMOVICH, 1997).

A segunda língua oficial do Brasil é muito expressiva e colabora para a inclusão linguística do aluno surdo. Sugerimos a presença do intérprete de Libras para apresentar uma poesia ou uma história. As Libras são interessantes para demonstrar a forma mais antiga de fala que o homem carrega: a expressão corporal. Podemos usar a criatividade da nossa comunicação integrando as diversas maneiras de falar: com a boca, com as mãos e com o corpo (ABRAMOVICH, 1997).

A LITERATURA E A SUA IMPORTÂNCIA

Como fonte inesgotável de aprendizagem e de sentimentos mágicos, que despertam em cada criança sensações muitas vezes inesquecíveis, a literatura traz consigo toda magia que há na vida, fazendo com que quem a lê consiga ter um universo enorme de imaginação e fantasia.

Neste horizonte, encontra-se o professor, o qual terá como incumbência incutir na mente de cada aluno seu prazer pela leitura e mostrar a eles cada sensação que pode ser despertada por meio da leitura de inúmeros gêneros literários, particularmente dos contos de fadas. Abramovich (1995) mostra o que pensa acerca do ouvir histórias desde a Educação Infantil, quando afirma que: “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!” (ABRAMOVICH, 1995, p. 23).

Segundo as palavras do autor, fica a ideia de que numa simples criação textual podem surgir sentimentos ainda não aflorados acerca da literatura e de tudo que implica este momento. Almeida (1997), por sua vez, disserta que o professor tem o papel primordial para o desenvolvimento lúdico de seu aluno. Tal ideia pode ser vista em suas seguintes palavras:

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder – alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor (ALMEIDA, 1997, p. 195).

Desta forma, também fica claro que educador tem um papel extremamente relevante como formador de ideias e isso o ajuda muito ao preparar o aluno para adentrar no mundo da literatura e ao fazer com que seu aluno passe a gostar deste mundo.De acordo com as palavras de Bettelheim:

O conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. A criança precisa ser exposta a essa linguagem, e deve aprender a prestar atenção a ela, se deseja chegar a dominar sua alma (BETTELHEIM 1980, p. 197).

Bettelheim (1980) mostra claramente com suas palavras que, ao contrário de que muitos pais pensam - a maldade e a punição não podem trazer para a criança muito ensinamento – os quais devem sim serem demonstradas nos contos de fadas e serem usadas como modelos de tudo que seria certo ou errado. Isso pode ser visto em:

Os adultos frequentemente acham que a punição real de uma pessoa malvada nos contos de fadas perturba e amedronta as crianças desnecessariamente. O oposto é verdadeiro: esta retribuição assegura à

criança que cabe castigar o crime. A criança muitas vezes se sente injustamente tratada pelos adultos ou pelo mundo em geral e parece-lhe que nada é feito a esse respeito. Na base de tais experiências apenas, ela deseja que aqueles que a enganam e a desagradam – como a criada impostora engana a princesa nesta estória – seja punida severamente. Não sendo assim, a criança acha que ninguém está pensando seriamente em protegê-la, mas quanto maior a severidade com que se lida com os maus, tanto mais segura se sente a criança (BETTELHEIM 1980, p.174).

Por ser de cunho moral, os contos de fadas conseguem despertar nas crianças traços pessoais que serão norteadores do caráter infantil, tornando-se assim, de suma importância na Educação Infantil. Segundo os pensamentos teóricos de Abramovich (1993), acerca das histórias infantis:

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos de um jeito ou de outro, através de problemas que vão sendo defrontados, enfrentados ou não, resolvidos ou não pelos personagens de cada história – cada um a seu modo... E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para resolução delas (ABRAMOVICH 1993, p.17).

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

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.

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 também 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 relacio-

nam suas hipóteses com a interpretação que fazem sobre o mundo ao seu redor.

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. Àfinal, contar histórias é desvelar o universo cultural e afetivo dos ouvintes, proporcionando um encantamento que não se encerra em si.

Vale lembrar que a leitura trata também de um processo extenso de construção de sentido, que compreende as diversas linguagens, musical, corporal, teatral, artística, dentre outros que fazendo parte do contexto da Educação Infantil:

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! (ABRAMOVICH, 2008, p.23).

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) E 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. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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.

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

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

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.

_____. 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.

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

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

_____. A importância do ato de ler. 47. ed., São Paulo: Cortez, 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 prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DE SE TER INCLUSÃO DENTRO DA ESCOLA

ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO

RESUMO

É comum dizer que, na atualidade, a escola precisa garantir educação de qualidade a grandes setores da população, que acessam o sistema educacional em decorrência de políticas de ampliação da cobertura. No entanto, esta é uma condição difícil de cumprir, pois, embora sejam muitos os que entram, são poucos os que permanecem e obtêm as aprendizagens necessárias para um bom desempenho como cidadãos e trabalhadores nos contextos incertos dos nossos dias. Essa situação é ainda mais complexa em países como os da América Latina, em que os recém-ingressados no sistema educacional são crianças e jovens cujas famílias passaram por situações econômicas, sociais e culturais precárias a ponto de terem dificuldade em reconhecer seu direito à educação e à educação de qualidade. Para garantir o direito a uma educação de qualidade, os sistemas educacionais precisam não apenas alocar recursos, mas também formar professores que possam ajudar quem chega à escola a permanecer e desenvolver todas as suas habilidades numa perspectiva de equidade e qualidade, em instituições educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Educação; Direito; Habilidades.

INTRODUÇÃO

É um desafio grandioso iniciar-se uma reflexão sobre um projeto na área de inclusão na Educação, objetivando uma educação voltada para todos, aproximando o aluno e especialmente o professor numa relação prazerosa com o conhecimento, nos moldes idealizados pelos estudiosos da área em suas últimas propostas, como também, respeitar as especificidades desses alunos: sua língua, seus anseios, sua relação familiar, etc.

Nas últimas duas décadas, a tendência educacional foi de fomentar a escola de qualidade para todos e lutar contra a exclusão escolar de alunos com necessidades especiais, de forma que todas as crianças possam aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordas com a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em seus pressupostos, afirma que:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se refere no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que a crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários.

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos e, consequentemente, para toda a sociedade.

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face à necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em

classe ou unidades especiais nas escolas comuns.

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica.

Contudo, a inclusão com garantia de direitos e qualidade de educação ainda é um sonho a ser alcançado, um caminho a ser construído, ao qual várias mudanças serão necessárias: estruturais, pedagógicas e sem dúvidas capacitação de professores no que se diz respeito a lidar com situações corriqueiras do dia a dia de sala de aula.

A INCLUSÃO, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Por meio da escola em que considera-se como espaço privilegiado de construção de conhecimento e desenvolvimento de valores, diante das crianças com necessidades especiais tem deixado algumas indagações e desafios que não estão relacionados á deficiência dos alunos, mas sim ao descaso de alguns profissionais docentes e algumas instituições, em relação à diversidade humana, a qual se constitui a população brasileira.

Paulo Freire por exemplo, não discute diretamente o tema de inclusão, mas no decorrer dos estudos percebe-se que sua pedagogia é centralizada no sujeito. Diante desta concepção acreditamos que a educação especial deva ser pensada de modo que o discente seja visto como um ser construtor de seu conhecimento, capaz de interagir, e que tenha materiais que estimulem suas habilidades.

No contexto de seu livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire procura conscientizar o docente do seu papel fundamental de problematizador da realidade do educando, de modo que suas vivencias façam parte deste processo para que de fato se tenha um significado na aprendizagem. Pois para Paulo Freire ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a maneira mais correta de se produzir conhecimento, visto que, a partir daí o discente terá a capacidade de reconhecer-se como um ser social. "[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador". (FREIRE, 1996, p.24)

Desse modo, podemos dizer que diante dos métodos de alfabetização do autista, o aluno tem a necessidade de reconhecer-se como um ser social, e essa tarefa fica a cargo do professor alfabetizador, que através de metodologias centradas no aluno, tenha o objetivo de conscientizá-lo como construtor de seu conhecimento. Assim as estratégias de alfabetização precisam ser trabalhadas de forma conjunta, incluindo a práxis. Segundo Freire (1987, p.17) em sua obra nos faz refletir sobre as condições de opressores e oprimidos {...} Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizarse, da permanência injusta. (grifo do autor).

Diante de alguns artigos sobre educação inclusiva formam-se os elos de sabedoria e trabalho mútuo, tanto por parte dos docentes, quanto da família que precisa buscar materiais que estimulem o fazer da criança, levando em consideração o letramento que perdura por toda vida.

É fundamental que a escola seja um ambiente inclusivo e propício para o acesso da pessoa autista e utilizar propostas metodológicas de acordo com a necessidade da criança.

Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com esse tipo de situação para que sejam tomadas medidas cabíveis para a resolução do problema.

Sabe-se que a participação da família tem uma parte importante, pois muitas vezes a rejeição começa dentro da própria casa. Santos (2008, p. 14) destaca que "Autismo não é muito comum e a maioria das pessoas não sabe nada sobre o assunto, levando os pais a se sentirem muito sós e ignorantes a respeito da condição e o que devem realmente fazer".

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu "projeto inclusivo", que esbarrou em "equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica", os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há "muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença" (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: "o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica", que foi desencadeada "em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação":

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem um passado

de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois "o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo", é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DIEZ, 2010, p. 21).

Percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO

Para BARROSO (2005, p.11) "a democratização da escola pública, ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular - é uma tarefa - desafio ainda em aberto para os educadores". O projeto - aparentemente irrealizável - é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo.

Afora ações para garantir que as escolas se constituam em espaços de aprendizagem para todos os alunos, na CF 88 (art. 205, inc. III) está previsto que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, tradicionalmente, é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, para Sousa e Prieto (2002, p.123), "temse previsto o 'especial' na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação". O que se tem como objetivo precípuo, portanto, é a defesa da educação escolar para todos como um princípio.

Se o princípio da educação inclusiva vem se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituirse também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades especiais.

Livros, artigos, seminários e congressos sobre Inclusão Escolar, têm sempre um caráter pedagógico em que quase nunca se fala das questões psicológicas que envolvem e que podem contribuir em muito para o sucesso da Inclusão Escolar. O curso de Pedagogia tem pouquíssimas matérias de Psicologia. Quando há, apenas são repassadas de forma rápida as teorias tradicionais. Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua

forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos. Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura e desenvolvimento global da criança.

Ao longo de sua história, muitos psicólogos vêm pesquisando e elaborando teorias sobre o desenvolvimento do ser humano, o papel das interações sociais nesse desenvolvimento e sobre a aprendizagem. Nesse contexto, poderia se apresentar pelo menos três concepções psicológicas: a inatista - que supõe que o desenvolvimento humano é determinado por fatores genéticos, sendo que todas as características físicas e psicológicas de uma pessoa são herdadas geneticamente de seus pais; a ambientalista - que, ao contrário, acredita que a criança nasce sem que nada esteja determinado biologicamente, de maneira que o meio ambiente em que vive é que irá moldá-la, estimulá-la e corrigi-la segundo um padrão ideal de comportamento; a interacionista - que, diferindo das duas primeiras, considera que tanto os fatores biológicos como os ambientais são fundamentais para o desenvolvimento humano e não podem ser dissociados.

OS PROFESSORES E A INCLUSÃO

Vivemos atualmente uma revolução educacional em todo o mundo, e é especialmente interessante falar sobre a inclusão que envolve cada dia mais os sistemas educacionais. Nesse contexto, o papel do professor é importante, pois desempenha um papel essencial na inclusão, portanto, é necessário que os professores mudem paradigmas e possuam habilidades que lhes permitam entrar em uma mudança educacional, manifestando uma atitude positiva.

Todo sistema educacional deve atender às crianças que frequentam a Educação Básica, premissa que parece fácil, mas é um grande desafio para professores e demais atores do ambiente escolar.

Os professores devem estar atualizados e preparados para as mudanças que estão por vir e não podem ser determinadas, pois a sociedade é exigente. Nesse sentido, há quatro aspectos que um professor deve atender; ensinar atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; ou seja, o professor e peça-chave na transformação da educação, pois deve ter uma visão abrangente, seja um mediador, um guia, com espírito de serviço, um aprendiz de seus alunos, um observador, um pesquisador. É claro que esses e outros aspectos se complementam ao longo de sua prática docente profissional, não no dia a dia com seus alunos, colegas e pais.

Portanto, nossa sociedade em crescimento, diversa e complexa exige uma reflexão e análise do papel desempenhado pelos professores, escolas e sua própria formação, ou seja, como atender os alunos considerando que eles possuem características tão diferentes, necessidades e interesses são variados, com seus costumes, ideologias, crenças, tradições.

A educação inclusiva surge como uma possibilidade de construção de uma sociedade inclusiva em que todos os cidadãos sejam reconhecidos e participem. O principal promotor da inclusão é o professor, que deve respeitar os aspectos citados, ser como o semeador que deixa a semente só fértil, pouco a pouco, dia a dia, independente de avanços ou surpresas, ser paciente, tolerante e trabalhar colaborativamente com seus colegas, os frutos se refletirão a médio ou longo prazo e novos desafios serão apresentados a cada vez que ele tiver que superar e avançar no processo de inclusão educacional.

O professor tem que ser inclusivo, ter uma sala de aula inclusiva, mas não só verbal ou teoricamente falando, mas com ações que envolvam seus alunos sem respeito, conscientização, empatia, aprendizagem e ensino colaborativo, promovendo um trabalho integral e integrado.

De modo geral, o bom educador reconhece que sua formação é contínua e flexível e que ocorre em salas de aulas das universidades, com o hábito e prática de leituras e de estudos, assim como também no dia a dia das escolas, na convivência cotidiana com colegas de trabalho, com seus alunos, com suas experiências familiares e na comunidade.

O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimentos e interesses próprios, com suas motivações pessoais. Ele se permite autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muitos anos, o conceito de Educação Especial teve uma forte aceitação em nosso país. Era um modelo educacional-médico, ou seja, instituições que mantinham equipes multidisciplinares, formadas por professores especializados, médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais menos comuns. Essa equipe tinha como meta habilitar as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência ou reabilitar aquelas que, ao longo de sua vida, viessem adquirir alguma deficiência, seja por meio de doenças ou acidentes, dentre outros motivos. Eram os profissionais que preparavam crianças ou pessoas com deficiência para depois integrá-

-las na sociedade - e com muitos resultados positivos.

Historicamente, pessoas com deficiência ficaram por muito tempo escondidas do convívio social. Até que, cerca de uma década atrás, nasceu o conceito de integração social. Surgiram, por exemplo, entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, associações desportivas, todas dedicadas a pessoas com deficiência. A intenção principal delas era preparar essas pessoas para ingressar e conviver em sociedade.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

Acredita-se que o processo inclusivo deve permitir que o estudante desenvolva suas potencialidades educativas com os outros estudantes, visto que a socialização não necessariamente ocorre apenas na escola, pois é realizada em diversos ambientes.

REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, Celina Camargo. Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: Utopia ou possibilidade? Editora PAULUS. 2ª edição. SP, 2010. Pg. 8, 9, 11, 23 até 31.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmo caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

FIGUEIRA, Emílio. Educação Inclusiva. Editora Brasiliense. São Paulo, 2011. Pg. 10, 11, 12, 13,14, 15,18, 19.

GUERRA, Alexandre; MORETTO, Amilton; FONSECA, Ana; CAMPOS, André; FREITAS, Estanislau de; SILVA, Ronnie; RIBEIRO, Thiago. Organizadores: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar:

pontos e contrapontos. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar. Summus editorial. 4ª edição. SP, 2006 Pg. 16, 17, 36, 37, 39, 40, 41

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. Atlas da Exclusão Social no Brasil. 2ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2003. Pg. 09, 73, 74, 75, 76.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR, BRINCAR, UMA FORMA DE EDUCAR

ANDERSON VILELA DO NASCIMENTO

RESUMO:

Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois estão presentes na humanidade desde o seu início. O presente artigo trata do resgate do lúdico como processo educativo, demonstrando que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o seu desenvolvimento sadio e para a apreensão dos conhecimentos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brinquedos; Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive. Ele nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de educação. Esta não existe por si só; é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber.

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade,

pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca.

A pesquisa aqui apresentada, O lúdico na educação infantil, tem por objetivo oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas na educação infantil, procurando provocá-lo, para que insira o brincar em seus projetos educativos, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p.36) que "Educar é ir em direção à alegria." As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial.

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...] (ALMEIDA, 1995, p.11)

Portanto, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas.

O presente artigo procura conceituar o lúdico, demonstrar sua importância no desenvolvimento infantil e dentro da educação como uma metodologia que possibilita mais vida, prazer e significado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

Referenciamo-nos em renomados autores, como Vygotsky (1984), Negrine (1994), Santos (1999), Sneyders (1996), Huizinga (1990), Marcelino (1990) e outros que abordam a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e na educação. Esta pesquisa bibliográfica tem a pretensão de contribuir para a formação de profissionais que consideram "o ser criança" e "o brincar" como a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade.

Para que a educação lúdica caminhe efetivamente na educação é preciso refletir sobre a sua importância no processo de ensinar e aprender. Cientes da importância do lúdico na formação integral da criança, encaminhamos os estudos abordando a seguinte questão: Qual a importância das atividades lúdicas na educação infantil?

2. A LINGUAGEM REFERENTE AO LÚDICO

A literatura especializada no tema não registra concordância quanto a um conceito comum para o lúdico na educação. Porém, alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam profundamente sua importância na educação.

Huizinga (1990) foi um dos autores que mais se aprofundou no assunto, estudando o jogo em diferentes culturas e línguas. Estudou suas aplicações na língua grega, chinês, japonês, línguas hebraicas, latim, inglês, alemão, holandês, entre outras. O mesmo autor verificou a origem da palavra - em português, "jogo"; em francês "jeu"; em italiano, "gioco"; em espanhol, "juico". Jogo advém de "jocus" (latim), cujo sentido abrangia apenas gracejar ou traçar.

O referido autor (1990) propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Segundo Piaget (1975) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear o seu brincar. No entanto, tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento.

Vejamos como esses termos são definidos no dicionário Larousse (1982):

Jogo - ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: jogo de futebol; Jogos Olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra;

Brinquedo-objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira;

Brincadeira - ação de brincar, divertimento. Gracejo, zombaria. Festinha entre amigos ou parentes. Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro.

Neste artigo, as palavras jogo, brincadeira, brinquedo e lúdico se apresentam num sentido mais amplo. Por isso, a necessidade de definir esses termos: Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não- estruturada; Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; Brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a Atividade Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

3. BRINCAR: UMA QUESTÃO DE HÁBITO OU UMA NECESSIDADE?

Conforme Santos (1999), para a criança, brincar é viver. Esta é uma afirmativa bastante usada e aceita, pois a própria história da humanidade nos mostra que as crianças sempre brincaram, brincam hoje e, certamente, continuarão brincando. Sabemos que ela brinca porque gosta de brincar e que, quando isso não acontece, alguma coisa pode não estar bem. Enquanto algumas crianças brincam por prazer, outras brincam para dominar angústias, dar vazão à agressividade.

Vejamos o enfoque teórico dado ao brincar por Santos (1999), dentre vários pontos de vista:

- do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
- do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;
- do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do "eu". É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

A partir do que foi mencionado sobre o brincar nos mais diferentes enfoques, podemos perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Podemos afirmar, realmente, que "brincar é viver", pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo.

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo. Destaca

Chateau (1987, p.14) que "Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar."

Por meio da psicologia, temos conhecimento que, além de ser genético, o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. Por intermédio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações, o entendimento do mundo. À autora Wajskop (1995, p.68) diz: "Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a autoativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos".

Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos.

4. A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O LÚDICO

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e constantemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade, existam diferentes maneiras de se considerar as crianças, dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte.

Boa parte das crianças brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral cuidados necessários ao seu desenvolvimento. A Proposta Curricular

de Santa Catarina (1998, p.21) define que a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo social em que se desenvolve, mas também o marca.

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.

Alerta Rosamilha (1979, p.77) :

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A literatura especializada no crescimento e no desenvolvimento 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.

Cabe ressaltar, no entanto, que no mundo capitalista em que vivemos o lúdico está sendo extraído do universo infantil. As crianças estão brincando cada vez menos por inúmeras razões: uma delas é o amadurecimento precoce; outra é a redução violenta do espaço físico e do tempo de brincar, ou seja, o excesso de atividades atribuídas, tais como escola, natação, inglês, computação, ginástica, dança, pintura, etc. Tudo isso toma o tempo das crianças e, na hora de brincar, quando sobra tempo, muitas vezes ficam horas em frente à televisão, divertindo-se com jogos violentos e rodeadas de brinquedos eletrônicos, onde as interações sociais e a liberdade de agir ficam determinadas pelo próprio brinquedo. Eles fazem quase tudo pelas crianças, se movimentam e até falam, sobrando pouco espaço para o faz-de-conta.

Entretanto, o mais grave de tudo, é que os pais estão esquecendo a importância do brincar. Muitos acham que um bom presente é um tênis de grife ou uma roupa porque é "mais útil". Brinquedo virou supérfluo. No desespero por fazer economia, os pais estão cortando o brinquedo do orçamento familiar. Grande engano, com conseqüências muito sérias se o erro não for reparado a tempo, pois as roupas e acessórios em geral não vão desenvolver o raciocínio nem a afetividade. Pelo contrário, vão trans formar a criança em um mini-adulto que, desde já, precisa estar "sempre ligado". Mas e o resto? E a criatividade, a emoção, o desenvolvimento lógico e casual, a alegria de brincar? Tudo isso pode ser economizado? É preciso respeitar o tempo da criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vive-lo, de descobrj-lo, de conhecê-lo, tudo simultaneamente. É preciso quebrar alguns paradigmas que foram sendo criados. Brinquedo não é só um presente, um agrado que se faz à criança: é investimento em crianças sadias do ponto de vista psicossocial. Ele é a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas, para desvelar os segredos que lhe esconde um olhar surpreso ou acolhedor, para desfazer temores, explorando o desconhecido.

4.1. O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotsky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotsky (1984, p.97),

a brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Tanto para Vygotsky (1984) como para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Negrine (1994, p.19) sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

4.2. EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas.

Alunos querendo mais aprendizagem, não tendo vontade de sair da aula após seu término; alunos querendo voltar à escola porque lá é um lugar bom para passar o dia. Esta é uma realidade desejada por muitos educadores. O que será que os educadores estão fazendo para proporcionar este prazer de aprender nos alunos? A escola está proporcionando um ambiente para concretizar esta idéia? De acordo com Resende (1999, p. 42-43),

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

A maioria das escolas de hoje está preparando seus alunos para um mundo que já não existe. Ações como dar aulas deverão ser substituídas por orientar a aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecer, como preconiza o construtivismo, o sociointeracionismo, porque, afinal, ou aluno e professor estão mobilizados e engajados no processo, ou não há ensino possível. O homem informa-se. Ninguém ensina a quem não quer aprender, pois Ausebel, citado por Barreto (1998), alerta para o fato de que a verdadeira aprendizagem é sempre significativa.

Na realidade, no contexto atual, já não há mais espaço para o professor informador e para o aluno ouvinte. Há muito chegou o tempo da convivência com a auto-aprendizagem, expressão autêntica da construção do conhecimento que força o professor a tornar-se um agilizador do processo ensino-aprendizagem, e o aluno, um verdadeiro pesquisador.

Se entendermos o conhecimento como uma representação mental, devemos saber que ensinar é um convite à exploração, à descoberta, e não uma pobre transmissão de informações e técnicas desprovidas de significado.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é muito mais importante do que memorizar fatos e dados a respeito dos assuntos. A própria criança nos aponta o caminho no momento em que não utiliza nem precisa utilizar as energias vãs despendidas pela escola, sacrificadas e coroadas pelo descrédito, porque desprepara seus alunos.

O homem é um ser em constante mudança; logo, não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode arvorar-se do direito de reproduzir modelos e, muito menos, de colocar freios às possibilidades criativas do ser humano original por natureza.

Sneyders (1996) comenta que a pedagogia, ao invés de manter-se como sinônimo de teoria de como ensinar e de como aprender, deveria transformar a educação em desafio, em que a missão do mestre é propor situações que estimulem a atividade reequilibradora do aluno, construtor do seu próprio conhecimento.

A escola deve compreender que, por um determinado tempo da história pedagógica, foi um dos instrumentos da imobilização da vida, e que esse tempo já terminou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitar a criatividade, no sentido de repor o ser humano em sua evolução histórica e abandonan-

do de vez a ideia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.23),

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A ideia de estudo com prazer provém da época de Platão e Aristóteles e foi se adaptando às várias concepções de criança e aos interesses e necessidades da sociedade vigente. Desta forma, a brincadeira exerceu papel e funções específicas de acordo com cada momento histórico. Teve funções e papéis irrelevantes, esteve vinculada à educação de forma descontextualizada com o objetivo de facilitar a transmissão de conhecimentos, ajudou na educação dos filhos, principalmente das mães operárias e, atualmente, tem um papel relevante, pois é um dos maiores espaços que a criança tem para formar seus conceitos, seus conhecimentos , conhecer o mundo e integrar-se a ele.

Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra "escola", local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Para atingir esse fim, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento. Almeida (1995, p.41) ressalta:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A escola necessita repensar quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório e a individualidade do mesmo, pois se não considerar, dificilmente estará contribuindo para mudança e produtividade de seus alunos. A negação do lúdico pode ser entendida como uma perspectiva geral e, desse ponto de vista, está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança, com o seu desrespeito, ou ainda, o desrespeito à sua cultura.

As instituições de educação infantil têm uma grande contribuição para o desenvolvimento dos alunos, pois elas são atualmente organizadas como um ambiente educacional, onde os educandos adquirem conhecimentos e aprendizagem, quebrando o mito de que ainda as creches e pré-escolas funcionam como forma assistencialista que acolhe as crianças pobres.

4.3. O LÚDICO COMO PROCESSO EDUCATIVO

Marcellino (1990) defende a reintrodução das atividades lúdicas na escola. Entende-se que esse direito ao respeito não significa a aceitação de que a criança habite um mundo autônomo do adulto, tampouco que deva ser deixada entregue aos seus iguais, recusando-se, assim, a interferência do adulto no processo de educação. Os estudos da psicanálise demonstram, entre outros caracteres não muito nobres, o autoritarismo que impera entre as crianças. Mas a intervenção do adulto não precisa ser necessariamente desrespeitada. É preciso que, ao intervir, o adulto respeite os direitos da criança.

A proposta do autor nos remete a pensar numa ação educativa que considere as relações entre a escola, o lazer e o processo educativo como um dos caminhos a serem trilhados em busca de um futuro diferente. Por isso, vê-se como positiva a presença do jogo, do brinquedo, das atividades lúdicas nas escolas, nos horários de aulas, como técnicas educativas e como processo pedagógico na apresentação dos conteúdos. As vivências cotidianas, aliadas ao pensamento de alguns teóricos, como Marcellino, Sneyders, Piaget e Vygotsky, permitem-nos aprofundar as reflexões e fazer alguns questionamentos: O conhecimento construído por meio da ludicidade implica uma escola mais autônoma e democrática? Das condições para a ocorrência da alegria, da festa, dentro dos limites da escola, e até mesmo nos horários de aula, e propiciar assim a evasão do real, não seria contribuir para a alienação?

O jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir em um processo vivenciado prazerosamente. A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados.

Enquanto a aprendizagem é vista como apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto sociointera-

cionista, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação. Desta forma, brincar é análogo a aprender.

Distante dos avanços em todos os campos e das mudanças tão rápidas em todos os setores, é preciso buscar novos caminhos para enfrentar os desafios do novo milênio e, neste cenário que se antevê, será inevitável o resgate do prazer no trabalho, na educação, na vida, visto pela ótica da competência, da criatividade e do comprometimento.

Assim, o trabalho a partir da ludicidade abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial. A partir daí, cada um pode desencadear estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho que, certamente, será mais produtivo, prazeroso e significativo, conforme afirma

Marcellino (1990, p.126): "É só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender".

É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Assim, uma atitude lúdica efetivamente oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas.

Pode-se dizer que as atividades lúdicas, os jogos, permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, conseqüentemente, prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares. Por isso necessitam ser estudados por educadores para poderem utilizá-los pedagogicamente como uma alternativa a mais a serviço do desenvolvimento integral da criança.

O lúdico é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do cidadão, porque a conseqüência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, relacional e pessoal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste artigo procuramos nos remeter a reflexões sobre a importância das atividades lúdicas na educação infantil, tendo sido possível desvelar que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver.

É relevante mencionar que o brincar nesses espaços educativos precisa estar num constante quadro de inquietações e reflexões dos educadores que o compõem. É sempre bom que se auto-avaliem fazendo perguntas como: A que fins estão sendo propostas as brincadeiras? A quem estão servindo? Como elas estão sendo apresentadas? O que queremos é uma animação, um relaxamento ou uma relação de proximidade cultural e humana? Como estamos agindo diante das crianças? Elas são ouvidas?

Também é importante ressaltar que só é possível reconhecer uma criança se nela o educador reconhecer um pouco da criança que foi e que, de certa forma, ainda existe em si. Assim, será possível ao educador redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico, buscando em suas experiências, remotas ou não, brincadeiras de infância e de adolescência que possam contribuir para uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa.

É competência da educação infantil proporcionar aos seus educandos um ambiente rico em atividades lúdicas, já que a maioria das crianças de hoje passam grande parte do seu tempo em instituições que atendem a crianças de 0 a 6 anos de idade, permitindo assim permitindo que elas vivam, sonhem, criem e aprendam a serem crianças.

O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

O estudo permitiu compreender que o lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornar-se cidadã deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança. Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos. É preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico proporcionarmos, mais alegre, espontânea, criativa,

autônoma e afetiva ela será.

Propomos, entretanto, aos educadores infantis, transformar o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer.

As atividades lúdicas estão gravemente ameaçadas em nossa sociedade pelos interesses e ideologias de classes dominantes. Portanto, cabe à escola e a nós, educadores, recuperarmos a ludicidade infantil de nossos alunos, ajudando-os a encontrar um sentido para suas vidas. Ao brincar, não se aprendem somente conteúdos escolares; aprende-se algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos.

É preciso que o professor assuma o papel de artífice de um currículo que privilegie as condições facilitadoras de aprendizagens que a ludicidade contém nos seus diversos domínios, afetivo, social, perceptivo-motor e cognitivo, retirando-a da clandestinidade e da subversão, explicitando-a corajosamente como meta da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BARRETO, Siderley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação.

Blumenau: Odorizzi, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998. v. 2.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAROUSSE, K. Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. São Paulo: Papirus, 1990.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RESENDE, Carlos Alberto. Didática em perspectiva. São Paulo: Tropical, 1999.

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

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio.

Florianópolis: Cogen, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

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

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MITOLOGIA IORUBA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A PRESENÇA DOS ORIXÁS E DEMAIS CRENÇAS AFRICANAS EM SALA DE AULA

ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

Resumo

Este artigo é uma pesquisa para elaboração de uma proposta pedagógica sobre a mitologia Iorubá para ser desenvolvida com estudantes do ensino fundamental. Aliados aos estudos teóricos, temos como estudo prático a referência aos orixás pertencentes ao culto do Candomblé de Ketu, realizados em um terreiro localizado na cidade de Biritiba Mirim .Este processo de criação está ligado à ideia de que é necessário, constantemente, na prática de sala de aula, questionar hierarquias sustentadas pelo campo da arte, na qual alguns objetos são classificados como "artísticos", enquanto outros são relegados a categorias marginais, subalternas, "primitivas", "exóticas", dentre outras.

Palavras-chave: Ensino das artes visuais. Lei 10.639/2003. Educação das Relações Étnicoraciais. Mitologia Iorubá; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os caminhos que tornam possível realizar atividades pedagógicas para estudantes do Ensino Fun-

damental. No ano de 2003, com a alteração da Lei 9.394/1996, houve a promulgação da Lei 10.639/2003-MEC, que estabelecia a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos africanos nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio. Esta conquista atende, na educação, "a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos"(BRASIL, 2004, p. 11). Nesse sentido, esta lei tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica(GOMES, 2011, s/p.)

A promulgação da Lei 10.639/2003, que chega, este ano, aos seus 19 anos, instalou uma série de lutas nos mais variados contextos da educação brasileira. Lutas essas que são desiguais conforme os contextos (escolas, sistemas educacionais, regiões, etc.). Mesmo que, em certas realidades, essa discussão não tenha alcançado muita profundidade, é preciso conhecer e analisar as propostas que vêm surgindo, no sentido de abarcar as questões que Gomes (2011) cita acima, dentre muitas outras. De acordo com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica", publicada em 2004, o ingresso e permanência da população negra e afrodescendente perpassa pelo reconhecimento estabelecido pelas políticas de reparação. O reconhecimento social desta população está diretamente associado à valorização da diversidade cultural pertencentes ao patrimônio material e imaterial afro-brasileiro. Nesse sentido, a escolha por trabalharmos a mitologia Iorubá cumpre a função de "valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas" (BRASIL, 2004, p. 12). No que diz respeito ao ensino das artes visuais, campo ao qual estamos ligadas/os, poderíamos citar uma série de estereótipos que se consolidaram através dos tempos e que permanecem nas práticas docentes da disciplina em todo o país. Sobressaindo entre essas práticas, o hábito de abordar "máscaras" como único tema representativo dasculturas africanas e ainda de forma descontextualizada (sem indicar, por exemplo, o país ou etnia originária). Ademais, reforça a ideia de que "não há arte na África" ou uma produção artística, especialmente a contemporânea, desse continente tão vasto, que infelizmente ainda é visto como primitivo, exótico, dentre outros . Dentre os diversos aspectos culturais da cultura africana, ressaltamos a Mitologia Yorubá, que está intrinsicamente ligada a formação da cultura brasileira. Essa mitologia engloba uma visão de mundo pulsante na cultura afrodescendente, de onde advém muitos ensinamentos transmitidos pelas histórias orais. Esse trabalho não tem intenção de ser conclusivo, nem diz respeito à totalidade de questões que temos tratado em relação a esta linha de pesquisa. Em tempos de "Escola sem Partido" e de elaborações da laicidade na escola com vieses racistas, nas quais se questiona a apresentação das religiosidades e mitologias africanas, demonizando-as, enquanto as ligadas às culturas judaico-cristãs são tidas como "naturais", dadas, o trabalho que descrevemos é (mais um) ato de resistência. Como proponentes, talvez deixemos escapar questões críticas importantes, as quais deixamos para leitoras/es futuras/os. Entretanto, ressaltamos a necessidade de unir forças, conforme afirma Nilma Lino Gomes em diversos de seus escritos, e acumular material para falarmos sobre questões raciais e negritude na escola.

Estas questões são feitas tendo em vista que, se não "suspendemos" determinadas hierarquizações que têm deixado populações e culturas inteiras à margem de alguns sistemas e instituições5, colaboraremos com a manutenção de um campo (da arte) que tem privilegiado um olhar muito específico o olhar branco/eurocêntrico, para nos mantermos em apenas uma instância. Por isso, a cada ano, fortalecemos nosso compromisso de pesquisar e mostrar a estudantes, manifestações culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, culturas populares brasileiras, artistas mulheres (principalmente negras e brasileiras) e outras/os que têm permanecido à margem do sistema de arte, sendo, muitas vezes, considerados "não-artistas", dinâmica historicamente reafirmada ao falar da arte feita por artistas negras/os, por exemplo (GOMES, 2017). Como exemplo icônico disso, temos a extensa obra de Arthur Bispo do Rosário (1909-1989), negro, pobre e "louco", que produziu, durante 50 anos, internado na Colônia Juliano Moreira (hoje museu que leva o nome do artista), na zona oeste do Rio de Janeiro. No final de sua vida, passou a ter sua obra exposta por todo o mundo, sendo reconhecido como um dos mais importantes artistas brasileiros no século XX (BÊTA, 2012; DANTAS, 2009). E, mais recentemente, a artista Sônia Gomes, única representante brasileira na Bienal de Veneza6de 2016, que, segundo suas próprias palavras, teve seus trabalhos, no Brasil, classificados como "coisa de doido e de negro"(BISPO, 2015, s/p.), mas que, em uma passagem pelos Estados Unidos, começou a ouvir que o que fazia "era arte contemporânea"(BISPO, 2015, s/p.). A nosso ver, instituir um processo pedagógico em que estes artistas (e manifestações culturais diversas) são apresentados como "arte", sem hierarquizações, é um pequeno passo no sentido de questionar alguns estatutos sociais e do próprio campo (e sistema) da

arte.

MITOLOGIA IORUBA: CULTURA DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL

A língua ioruba, da civilização de mesmo nome, é uma das mais antigas do mundo e tem como berço a costa oeste do continente africano, região também conhecida como África Ocidental. Estima-se que este grupo etnolinguístico tenha surgido com as primeiras cidades ancestrais a cerca de 5.500 anos (VASCONCELOS; LIMA, 2015), que se subdividiu em diversos reinos, com dialetos e cultos religiosos específicos, e com uma identidade comum. O povo iorubá chega ao Brasil, com a vinda de pessoas escravizadas nos dois últimos ciclos do tráfico negreiro, sendo eles, o 'ciclo da Costa da Mina', no século XVIII, e o 'ciclo da baía de Benin', entre 1770 e 1850" (VERGER SANTOS, 2016, p. 278). Se estabelece no país como modo de resistência frente à dominação escravocrata europeia e, com isso, forma uma das principais religiões de matriz africana conhecidas em diáspora: o Candomblé. Desde o início da diáspora africana para outros continentes, no século XV até meados do século XX, diferentes povos africanos tiveram que passar por intenso processo de ressignificação nas Américas, resistindo através da adaptação dos cultos aos ancestrais em terras estrangeiras. Foram longos anos de opressão, que ainda se refletem nos tempos atuais. Por essa perspectiva, as religiões afrodescendentes podem ser consideradas como "religiões de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos africanos e seus descendentes"(PRANDI, 1997, s/p.). No caso do Brasil, várias religiões de matriz africana se estabeleceram em estados distintos, como esclarece o pesquisador Reginaldo Prandi (1997, s/p.): "candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro". Após a década de 1960, essas religiões se fortalecem e se espalham por todo o país, como foi o caso do candomblé, que da Bahia passou a coexistir em todos os estados brasileiros (PRANDI, 2001), e de outras que se sincretizaram também com religiões ocidentais. Dentro da diversidade afro-religiosa, cultural e etnolinguística, centralizamos os estudos no candomblé da chamada "Nação Alaketu" ou "Ketu", uma das mais conhecidas e cultuadas no Brasil, trazida pelos povos de língua iorubá. Em linhas gerais, o candomblé possui outras nações que formam suas tradições, oriundas de diferentes regiões da África, como as nações Angola, Efón e Djeje. A mitologia Ioruba, através dos guardiões da memória e do saber africano, foi uma das bases da consolidação do candomblé da chamada nação Ketu no Brasil. Segundo o etnólogo malinês, Amadou Hampatê Bá (2010, p. 174), "os grandes depositários da herança oral são os chamados 'tradicionalistas'". Dentre esses mestres, damos destaque aos Griots, que, na tradição oral africana, são agentes ativos e naturais na comunicação entre comunidades e/ou grupos étnicos (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 195). Os tradicionalistas e os Griots, sejam músicos, embaixadores (responsáveis pela mediação entre importantes famílias), genealogistas, historiadores, transmitiram por meio da palavra falada os ensinamentos e saberes fundamentais para a sobrevivência da tradição africana pós diásporas. Através desta mitologia, os negros aqui escravizados puderam manter a prática de seus cultos, ritos que permanecem até os dias de hoje, no Rio de Janeiro e em diversos estados do país. Usando a cosmogonia africana, mantenedores destas tradições orais deram um caminho de entendimento para que as religiões de matrizes africanas não se perdessem através dos tempos. Cosmogonia é o termo usado para versar sobre todo o contexto envolvendo mitologia, lendas, religiões, ciências e demais ferramentas, que explicam a origem do mundo, segundo um ponto de vista. A cosmogonia africana, e nesse caso, iorubá, é o conjunto de saberes, de tradição oral, que explicam a criação do mundo (NASCIMENTO; ABIB, 2016). Tais divindades (orixás) são herança da cultura afro-brasileira, que durante muitos anos ficaram fora das salas de aula, tanto no Ensino Básico, como das universidades, sendo invisibilizadas. E, sem o devido debate nestas duas instâncias da educação, a cultura africana e afro-brasileira não terá seu lugar na formação de cidadãs e cidadãos brasileiros, visto que, em termos mundiais, o Brasil só perde em população com origem africana para a Nigéria, país com maior população no continente africano e sétimo mais populoso do planeta. Estimam-se que cerca de quatrocentos orixás sejam cultuados na África Ocidental atualmente (PRANDI, 1997). No Brasil, dezesseis orixás principais são cultuados por meio da prática religiosa do candomblé: Exu, Ogum, Oxóssi, Ossaim, Obaluaiê, Oxumaré, Iansã, Xangô, Oxum, LogunEdé, Obá, Ewá, Yemanjá, Nanã, Oxaguiã e Oxalá. Eles representam os muitos cultos africanos, sendo um recorte bem mais reduzido em relação aos cultos daquele continente. No Rio de Janeiro, onde surgiu a religião umbanda, também se consolidou o candomblé de nação Ketu, sendo a religião de muitos estudantes da Educação Básica, inclusive na escola em que este trabalho foi realizado. A escolha por trabalharmos com a mitologia Iorubá se justifica pela extrema importância que este conhecimento africano tem na formação da sociedade brasileira e pelo fato de haver um maior número de publicações sobre seus mitos (PRANDI, 2001). Ademais, mediante o infeliz crescimento da intolerância religiosa e do racismo, privilegiar a mitologia Iorubá frente outras mitologias é, para nós, um ato de resistência.

MULTICULTURALISMO NO BRASIL E SUA PRESENÇA NA ESCOLA

O Brasil é internacionalmente conhecido pela sua diversidade cultural. Seu multiculturalismo deriva principalmente da junção de crenças e costumes trazidos por seus colonizadores europeus, pelos escravos africanos e pela população indígena já nativa no pais. Exemplo disso são os costumes específicos de cada região do país, que variam de acordo com aqueles que compõem a maioria da população de cada local. Na região sul a influência europeia, em maioria alemã e italiana, está presente nas festas tradicionais onde ocorre a pisa da uva, nas danças como o fandango, na culinária desde o vinho, o chimarrão até o barreado. Já na região norte, a tradição indígena prevalece, principalmente na culinária em que estão presentes o tucupi e o tacacá, o jambu e vários pratos onde os ingredientes principais são a base de mandioca e peixe, além é claro das festas típicas como o Festival de Parintins que conta a história do Boi-Bumbá de forma alegre e colorida lembrando as danças das tribos indígenas (FRANCISCO, 2017). A região centro-oeste tem influências da cultura de alguns estados da região sudeste, do Paraguai e da Argentina e dos índios. Na culinária, várias qualidades de peixes que provem dos rios da região são utilizados, assim como alguns frutos nativos como o pequi. Prevalecem também o arroz carreteiro e a sopa paraguaia, como costumes típicos temos o cururu e o fogaréu. Nas regiões nordeste e sudeste prevalece em grande parte a influência africana, na tradição da congada e na festa de Iemanjá, na dança e na música vem o samba, o batuque, o agogô e a luta da capoeira ao som do berimbau. Na culinária, o azeite da palmeira de dendezeiro, trazida da África, é fortemente utilizado, dentre os pratos principais estão o acarajé, o vatapá, a feijoada, o caruru, a farofa e a linguiça. As crenças religiosas, como a Umbanda e o Candomblé, são também de origem afro-brasileira (FRANCISCO, 2017). A prevalência da cultura africana nas duas regiões citadas anteriormente pode ser facilmente explicada. Durante o período colonial, a maioria dos escravos eram trazidos para região sudeste para trabalhar nas minas e lavouras, mas alguns destes migravam para a região nordeste, principalmente para a Bahia, e após a alforria se mantiveram nessas regiões com suas famílias. Outro fato relevante para esta explicação, era a localização do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, para onde fugiam escravos de diversos locais, já que a captura na região era menos propensa devido ao difícil acesso do local (FERREIRA, 2013). A diversidade das culturas em nosso país também está presente na miscigenação. Durante o período colonial, mais precisamente no século XVII, os africanos trazidos como escravos vinham de diversas regiões do seu país de origem, podendo ser divididos em dois grupos maiores, Bantos e Sudaneses. A hibridização começou pelos descendentes dos próprios africanos e posteriormente pela mistura destes com os europeus. Este fato pode ser explicado por um costume da época, os senhores da elite branca compravam escravas com quem seus filhos tinham a iniciação sexual, e esta, por muitas vezes, resultava em gravidez, da qual os descendentes ficavam conhecidos como mestiços (FERREIRA, 2013). "Da mulata que nos tirou o primeiro bicho- de- pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da camade- vento, a primeira sensação completa de homem" (FREYRE, 2001, p. 348). Outro fator fortemente influenciado pelos afrodescendentes, foi o religioso. Os Bantos trouxeram consigo de seu país os cultos que deram origem ao candomblé de caboclos quando acolhiam os espíritos indígenas, e que posteriormente se transformaram na umbanda. Os feitiços realizados pelos escravos eram famosos, ficaram conhecidos principalmente pelas magias afrodisíacas utilizando de bichos e ervas indígenas, também pelas feitiçarias realizadas com sapos tanto para apressar casamento quanto para acobertar traições das esposas. Já os Sudaneses, em seus cultos uniram as tradições africanas, o catolicismo e o espiritismo, dando origem ao candomblé e a umbanda que até hoje são fortemente praticados (FERREIRA, 2013). A influência africana teve importantes personalidades, heróis da época, que lutaram por sua liberdade com garra e resistência. Dentre os afrodescendentes mais conhecidos no Brasil, que se tornaram exemplo até os dias atuais podemos destacar Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Chica da Silva e Chico Rei (HERMES, 2017). Começaremos falando do lendário Zumbi. Nascido no mocambo dos Palmares, em Alagoas, no ano de 1655, era livre até ser capturado no ano de 1662, aos sete anos, e entregue ao padre Antônio Melo pelo qual foi batizado com o nome de Francisco. Ficou sob os cuidados do padre, aprendeu latim e português e auxiliava nas missas, até o ano de 1670, quando aos quinze anos de idade fugiu de volta ao quilombo. Suas habilidades na luta e nas artes marciais foram reconhecidas rapidamente, o que lhe garantiu a fama de bravo guerreiro. Lutou contra soldados portugueses durante ataques ao quilombo, foi contra o atual líder dos Palmares quando o mesmo pretendia um acordo com o coroa portuguesa para que os membros fossem considerados livres, sendo que para Zumbi a liberdade deveria ser para todos os negros (FRAZÃO, 2018). Por este fato, Zumbi criou uma guerra civil dentro do quilombo, onde derrotou o atual líder e assumiu seu lugar, criando novas normas mais rígidas e beneficiando mais aqueles que ali buscavam abrigo, fato esse que fica comprovado pelo aumento dos membros em quase sete vezes mais entre 1630 a 1678. Domingues Jorge Velho é contratado para liderar uma tropa fortemente armada que destrói o quilombo após uma luta longa, que durou mais de vinte

dias. Zumbi, embora devastado por dentro pelo fim do quilombo, ainda consegue fugir por aproximadamente um ano. Foi morto no dia 20 de novembro de 1695, após ter sido capturado, depois da delação de um de seus antigos companheiros, teve a cabeça decepada e exposta na praça pública em Recife. Devido a este fato, como forma de homenageá-lo foi instituído no Brasil, em 2003, o dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Foi o principal exemplo de herói negro, por sua resistência e por sua luta pela igualdade racial e o fim da escravidão (FRAZÃO, 2018). Dandara foi esposa de Zumbi, viveu no Quilombo dos Palmares, foi exemplo de luta e determinação. Exerceu os mais variados tipos de atividades, deste de plantação, caça, serviços domésticos, até a luta e empunhadura de armas. Foi capturada e em forma de resistência, para não ser escravizada, jogou-se de uma pedreira, cometendo o suicídio em 6 de fevereiro de 1694. Por todos esses fatos citados é considerada a heroína do quilombo (TINOCO, 2014). Francisca da Silva de Oliveira, mais conhecida por Chica da Silva, nasceu em Diamantina no ano de 1732, era filha de um português e uma africana. Foi livre até a adolescência e depois foi comprada pelo sargentomor Manoel Pires Sardinha para trabalhar em suas lavouras, com ele teve um filho em 1751, Simão Pires Sardinha, e este foi reconhecido como herdeiro legitimo do pai. Em 1753, com vinte e dois anos de idade, foi comprada pelo contador de diamantes João Fernandes de Oliveira, em pouco tempo foi alforriada e passou a viver com ele. A união com o contador durou dezessete anos e frutos dessa relação vieram treze filhos. Todos os herdeiros receberam o sobrenome do pai e tiveram acesso a uma educação excelente. O contador precisou retornar a Portugal após a morte de seu pai em 1770, foi levando seus filhos homens como era costume na época, deixando Chica e as filhas em Minas Gerais (FRAZÃO,2016). João Fernandes não retornou de Portugal e então Chica da Silva assumiu a educação das filhas e os negócios do marido. Embora não tenha vivido com o contador, que faleceu em 1779, o restante dos anos de sua vida, continuou sendo respeitada pela elite mineira. Fez doações as igrejas da região, tanto para as exclusivamente da elite branca, quanto a dos mestiços e a dos negros. Faleceu no dia 15 de fevereiro do ano de 1796 e indo contra os costumes da época seu sepultamento foi realizado em um local até então exclusivo dos brancos, mais precisamente na então irmandade religiosa São Francisco de Assis.

Chica foi exemplo por suas conquistas, ficou popularmente conhecida como "Cinderela negra" graças a sua ascensão a elite, até então exclusiva dos brancos, por meio da sua união estável com o contador. Em contrapartida, podemos levantar a hipótese de que ela por si só conquistou seu lugar junto a classe burguesa da região, já que mesmo na ausência de seu cônjuge, seu posto foi mantido (BERNARDO, 2016). Chico Rei, como ficou conhecido devido sua generosidade, antes de batizado Francisco era chamado pelo nome de Galanga. Veio para o Brasil em um navio em 1739, foi vendido junto a sua esposa para trabalhar na Mina da Encardideira, em Ouro Preto. Trabalhou, incansavelmente, até conseguir comprar sua liberdade e de sua mulher. Foi exemplo de solidariedade quando comprou também a alforria daqueles que vieram junto a ele no navio. Era devoto de Nossa Senhora do Rosário dos pretos e de Santa Efigênia, em 1785 construiu junto a outros negros uma igreja dedicada as santas. Esta construção foi um grande marco para os negros por dois motivos principais, primeiro por possibilitar que os corpos destes fossem sepultados dignamente em um cemitério católico, o que antes só era permitido aos brancos, e segundo permitiu que manifestassem sua fé com cantos, danças e louvores as santas (WERNECK, 2012).

VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES

A inclusão do estudo da História e cultura afro-brasileira tem importância significativa na desconstrução do preconceito étnico e racial. O professor tem papel fundamental neste processo, pois a forma como esse aborda a temática e lida com as perguntas confrontantes de seus alunos influi na visão dos mesmos sobre a diversidade cultural (SILVA E FONSECA, 2007). "Exige dos professores sensibilidade, postura crítica e reflexão sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, sobre as relações sociais e culturais que experienciamos no século XXI" (BORGES, 2015, p.12). A resolução que implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determina em seu artigo primeiro que as instituições de ensino devem estar capacitadas para trabalhar tal temática, principalmente aquelas que tem por papel a formação dos professores, já que estes devem estar visivelmente preparados para abordar este assunto em sala de aula. As mesmas diretrizes por meio de seu artigo terceiro determinam que as instituições de ensino são responsáveis por estabelecer a forma de que a temática deve ser trabalhada, por meio de atitudes e valores, transmitidos por meio dos professores e com apoio e supervisão do sistema de ensino (BRASIL, 2004) "A atual política curricular atribui ao ensino o papel de formar um novo cidadão, capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade de experiências humanas em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo" (BORGES, 2015, p. 12). O artigo quinto das diretrizes estipula que o professor, além de estar capacitado para ministrar o conteúdo, deve estar preparado para assegurar ao aluno negro os seus

direitos e corrigir aqueles que manifestem palavras de desrespeito e discriminação no ambiente escolar. Por meio desse fica claro que além de transmitir os ensinamentos sobre a cultura afro-brasileira é fundamental garantir os direitos dos afrodescendentes e quebrar o preconceito existente. (BRASIL, 2004) Para melhor compreensão da questão vamos definir as diferenças entre racismo, preconceito e discriminação. Racismo é uma relação de hostilidade a diferentes raças e etnias, considerando a supremacia de apenas uma etnia sobre as demais. Já o preconceito é uma ideia criada sobre determinado assunto antes de conhece-lo, normalmente associada a aquilo que outras pessoas pensam sobre o assunto, que geralmente leva a intolerância. E, por fim, a discriminação pode ser definida com a quebra da equidade, diferenciação e exclusão de um determinado grupo. Outro fator relevante é determinar também os significados de cor, raça e etnia. Cor é a pigmentação presente na pele, raça é a subdivisão de espécies que apresentam características obrigatoriamente herdadas por todos seus descendentes, no caso da espécie humano existe apenas uma raça, e etnia pode ser definida como um conjunto de características presentes no indivíduo de cada região, dentre esses, o modo de falar, a crença religiosa e suas formas de agir e se vestir (ANDREUCCI, 2016). Para garantir igualdade aos afrodescendentes, em 3 de julho de 1951 passou a vigorar a lei nº 1.390, conhecida como Lei de Afonso Arinos, que determinava penalizações para aqueles que praticassem o preconceito de raça e cor. As penas variavam de multas no valor de 500 a 5000 cruzeiros, prisão simples de quinze dias a um ano e em alguns casos específicos a perda do cargo exercido pelo agressor (BRASIL, 1951). A lei citada anteriormente foi modificada pela nº 7.716 que entrou em vigor em 5 de janeiro de 1989, onde além do preconceito de raça e cor também incluía o preconceito a etnias. As principais modificações realizadas foram em relação a penalidades, cuja reclusão de (no máximo) um ano passa a ser de até cinco anos. Por fim, para concluir as modificações necessárias, em 20 de julho de 2010 foi instituído o Estatuto de Igualdades Raciais, por meio da lei nº 12.288 que passou a garantir para os afrodescendentes a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, e de tantos acontecimentos funestos correlacionados, este trabalho clama pelo respeito à diversidade cultural e religiosa, e pelas vidas que os mantém. Um trabalho com essa temática visa a desconstrução da "demonização" causada por mecanismos próprios do processo colonial, vividos pelo continente africano e pelo Brasil. Através da pesquisa sobre as religiões de matriz africana, pode-se descobrir que a tradição de um povo precisa ser respeitada do mais jovem ao mais idoso.

Dentre as questões que "guiam" nosso trabalho estão a pesquisa de artistas e manifestações culturais, leituras, discussões coletivas e planejamentos de aulas, que tratam da arte como produção da cultura, do questionamento de hierarquias euro-centradas. Para nós, é através do fazer, do experienciar, que o ensino da cultura africana para crianças pode contribuir para a

quebra de paradigmas e estereótipos já bastante impressos em nossa sociedade. O processo educativo é de longo prazo e diz respeito a ações interligadas. É bastante difícil para nós afirmar qualquer coisa quanto ao lastro que este trabalho deixará, entretanto, insistimos em escrever sobre ele porque acreditamos que ações como essas ainda são extremamente necessárias e sabemos que não se trata de uma ação isolada. Nossas crianças discutem, sob os mais variados prismas, questões relativas a raça, racismo, religiosidades afro-brasileiras, dentre tantas outras. O que temos visto, no decorrer dos anos, são essas mesmas crianças se tornando adolescentes engajadas e engajados em movimentos estudantis com as mais variadas pautas. E esta semente é plantada, ano a ano, ali, na educação de crianças de de diversas idades. Este trabalho abre, junto a Exu, um caminho repleto de desafios, tanto para os educadores, como para os estudantes, que pode (re)descobrir aspectos culturais como a mitologia Iorubá e orixás estão presentes na formação na sociedade brasileira, por meio da cultura e das religiões de matriz africana. A experiência de trabalho com essa abordagem temática, contribui para o amadurecimento de propostas e investigações, serve também para aprendermos com os nossos erros e acertos, caminhando assim rumo a uma educação que seja realmente libertária e antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AWOFA OGBEBARA. Igbadu: a cabaça da existência: mitos nagô revelados. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. BETA,

Janaina L. Madras: arte e sagrado em Arthur Bispo do Rosário. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Rela-

coes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: maio. 2018.

MUNANGA, Kabengele. A Importância da História do Negro e da África na Escola Brasileira. In:MULLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma de N. B.(Org.). Relações Étnico-Raciais e Diversidade.Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014.NASCIMENTO, Solange Aparecida do; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cosmogonia africana: a resistência das religiões africanas na contemporaneidade. ESCRITAS, Vol. 8, n. 1, 2016, pp.88-106. OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis, Vozes, 2012.PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás.São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VASCONCELOS, Sérgio D.; LIMA, Claudia R. A cultura Iorubá e a sua influência na construção das religiões de matriz africana no Brasil. Estudos de Religião, v. 29, n. 2, 179-193, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-sims/index.php/ER/article/view/6100/5084>. Acesso em: maio. 2018.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TINOCO, Dandara. Descrita como heroína, Dandara, mulher de Zumbi, tem biografia cercada de incertezas. 2014. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/descrita-comoheroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas-14567996 . Acesso em: 25 mar. 2022.

JOGOS E BRINCADEIRAS: PSICOMOTRICIDADE

ANGELA DE SOUZA BATISTA

Resumo:

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo, assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000),

as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável. Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazêlo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhoria nas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural "fenômeno da urbanização", são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento

específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltado somente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a "Casa da Criança" um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola. Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de

Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de "Parques Infantis" para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 à 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar.Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma "tragédia" para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às "crianças pequenas". Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIX com a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando. A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças,

porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas, começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

Para Sousa (2000), a educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciam fortalecimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

2.1 O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

Sugestões de exercícios psicomotores:

Texturas finas e grossas, Tato, Fato, Olfato, Cantigas de roda, Brincadeiras imaginárias, engatinhar, saltar, rolar, balançar, rastejar, dedoches, encaixe de forma.

lego, cambalhotas, obstáculos, banho de boneca, campo de futebol, bola

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade.

2.2 QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se tor-

na estruturamente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo viso perceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

2.3 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE.

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase ma qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados,aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o

"meu" é substituído pelo "teu" ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos

que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas organizações de brincadeiras.

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

O bebê usa a brincadeira para descobrir o mundo, porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluímos que o brincar com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é online . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provém das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. As-

sim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final.

Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses

‘organizações de brincadeiras, o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças ,pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on-line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provém das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua

personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com as brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. E brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem.

Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. Educação Psicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

ARTES VISUAIS: O PAPEL DO LÚDICO COMO RECURSO NA APRENDIZAGEM

BIANCA LIMA DE BRITO

RESUMO

A importância do jogo e da ludicidade como facilitadores da aprendizagem vistos da perspectiva de um professor mediador. Desta forma, o presente trabalho objetiva mostrar formas lúdicas de ensino como uma opção de prática motivadora e facilitadora da aprendizagem como um todo, sendo as mesmas aplicadas à educação básica em especial no ensino de Artes Visuais. Especificamente, busca-se identificar se a concepção dos acadêmicos sobre como a ludicidade é entendida e também valorizada, investigar as contribuições da ludicidade no desenvolvimento da criança em seu âmbito escolar; conhecer as contribuições do lúdico nas relações sociais da criança. Para tanto, a metodologia escolhida para realizar este estudo foi à pesquisa bibliográfica em vários livros e artigos que tratam sobre o tema em estudo, que dá embasamento teórico às discussões propostas. Foi fundamentada tanto por meio de fatores teóricos como bibliográficos. Concluiu-se que as atividades lúdicas podem ter papel fundamental no desenvolvimento da criança se forem realizadas com objetivo e organizadas de acordo com o contexto e idade dos estudantes, proporcionando momentos de aprendizagem com leveza e espontaneidade.

Palavras- chave: Artes visuais. Jogos. Brincadeiras. Aprendizagem.

ABSTRACT

The importance of game and ludicity

as facilitators of learning seen from the perspective of a teacher mediator. In this way, the present work aims to show playful forms of teaching as a motivating and facilitating practice option of learning as a whole, being the same applied to basic education in particular in the teaching of Visual Arts. Specifically, it seeks to identify whether the conception of academics about how ludicity is understood and also valued, to investigate the contributions of ludicity in the development of the child in its school environment; to know the contributions of the playful in the social relations of the child. To do so, the methodology chosen to carry out this study went to the bibliographic research in several books and articles that deal with the theme under study, which gives theoretical basis to the proposed discussions. It was based on both theoretical and bibliographical factors. It was concluded that playful activities can play a fundamental role in the development of the child if they are conducted with purpose and organized according to the context and age of the students, providing moments of learning with lightness and spontaneity.

Keywords: Visual arts. Games. Just kidding. Learning.

INTRODUÇÃO

Compreende-se que, a arte, é fundamental na vida de uma criança. Considerando não só no processo de aprendizagem, mas para o desenvolvimento integral, já que ela tem uma necessidade natural de expressar o que pensa e o que sente, por isso a atividade artística deve ser estimulada por meios de sentidos, da imaginação e de atividades lúdicas, que irão ampliar as possibilidades cognitiva e criadora da criança. A arte deve ser para a criança uma fonte de prazer.

Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida, já começam a identificar os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a se dedicar aos jogos adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas. Os jogos e brincadeiras se tornam os recursos lúdicos que a maioria dos professores adota para motivar e/ou facilitar a aprendizagem do aluno. Assim, este estudo buscou responder ao seguinte problema: Qual é o papel do lúdico como recurso para a aprendizagem?

Embora o lúdico esteja presente no cotidiano, ele abre potencialidades de ser explorado de diferentes formas, o que faz com que a ludicidade seja muito utilizada na dança por meio de jogos e brincadeiras, onde os alunos se tornam corpos brincantes. No entanto, se engana quem pensa que a ludicidade é sinônimo de brincadeira apenas.

Desta forma, o presente trabalho objetiva mostrar formas lúdicas de ensino como uma opção de prática motivadora e facilitadora da aprendizagem como um todo, sendo as mesmas aplicadas à educação básica em especial no ensino de Artes Visuais. E como objetivos específicos, busca se identificar se a concepção dos acadêmicos sobre como a ludicidade é entendida e também valorizada; investigar as contribuições da ludicidade no desenvolvimento da criança em seu âmbito escolar; conhecer as contribuições do lúdico nas relações sociais da criança.

A estimulação, a diversidade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica. O brincar pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, outras vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão, muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano.

Portanto pode-se afirmar que é viver, as crianças brincam porque é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação, desta forma este artigo se justifica no que concerne a inserção das brincadeiras e jogos como apoio a aprendizagem do educando.

A EDUCAÇÃO E A ARTE

A Arte é fonte de humanização, pois possibilita ao homem tornar-se consciente de sua existência individual e social, questionando, interpretando o mundo e a si mesmo. Dessa forma, evidencia-se a relevância de sua utilização no âmbito educacional, bem como sua extensão na sociedade, garantindo, assim, pessoas comprometidas com a humanização, no sentido de reconhecer e respeitar as diferenças, assumindo sua individualidade e particularidade. Sabese que a educação é a base que fornece estruturação, em conjunto com a família, para uma sociedade plena.

As contribuições que a Arte pode oferecer no ambiente escolar estão diretamente vinculadas ao exercício da experimentação, que visa colocar o educando em constante contato com as diferentes linguagens artísticas, estimulando-os na vivência do desenhar, representar, tocar, cantar, escrever, sem a exaustiva cobrança do "certo ou errado". O importante nunca é o resultado final, mas sim, o percurso percorrido pelo aluno desta maneira as práticas educativas do ensino da Arte propõem romper com as barreiras da exclusão em todos os níveis.

Para Reily (2010) a arte é uma forma de desenvolver a cultura no ambiente escolar e uma forma de fazer isso é por meio da aplicação de atividades que solicitam a interpretação de imagens, ou seja, ao observar uma figura o aluno consegue formar a sua imaginação e consequentemente a criatividade,

aspectos que ajudam no desenvolvimento de seus conceitos individuais.

Para Barbosa (2002), o fundamental do significado da arte na educação é entender que ela é constituída de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. Uma das ações que vem se afirmando, por sua abrangência cultural, é a "Abordagem Triangular", desenvolvida por Barbosa (2002). Para a autora, a Educação Artística deve integrar três facetas do conhecimento: o fazer artístico, a análise de obras e a história da arte, com o intuito de estimular o aluno, em vivências práticas e teóricas, trabalhos individuais e coletivos, a se tornar uma pessoa fruidora de arte, ou seja, capaz de expressar e se comunicar em artes.

Para Buoro (2003, p. 33) "é nesse sentido que podemos vislumbrar toda a importância que a compressão da arte pode no ensino escolar." A arte contemporânea na escola oportuniza ao aluno que ele aprenda um pouco deste saber, de um conhecimento sobre vida e obras de artistas de toda parte relacionando-se com ela, quando esse aprender acontece de forma lúdica podemos construir relações cada vez mais significativas com nossas crianças.

O percurso individual da criança no processo de aprendizagem em Artes Visuais, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

[...] pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio de gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998, p.91 v.3)

Nesse sentido, a manifestação de suas concepções articulando a percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, as crianças precisam de vivências significativas, como contação de histórias, elementos do cotidiano, visualização de imagens, como possibilidades de temáticas para suas tarefas.

Ao professor não cabe, apenas, despertar o aluno através de brincadeiras, mas ajudá-lo a construir efetivamente seus conhecimentos. A aula não deve ser só brincadeira, sem nenhum conteúdo, mas combinar ambos, possibilitando que o aprendente perceba que não está apenas brincando em sala de aula, mas que está construindo conhecimentos e registrando melhor os ensinamentos, que lhe chegam de forma mais significativa. (ROLOFF, 2010)

E assim, o uso e o ensino das artes na educação estão ligados aos interesses de quem aprende, pois estes serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um sentido para algo visto como incompreensível, tornando essa prática um instrumento pedagógico que vai contribuir na construção do sujeito.

O CONCEITO DE LÚDICO

Sabe-se que o lúdico sempre esteve presente na vida da criança, sendo de suma importância para o seu aprendizado. Os jogos lúdicos e as brincadeiras estão presentes em sua vida desde antigamente, e brincando que a criança vai construindo o seu alicerce, desde a sua escrita até compreender o mundo.

Segundo Almeida (2009, p.01) "O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se a palavra for analisada levando em consideração apenas a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo"

Para Huizinga (2014), o lúdico está associado à ilusão e simulação, na qual o indivíduo é capaz de simular um mundo só dele. Desta forma, considerando as pesquisas em psicomotricidade, a palavra lúdico deixou de ser apenas aplicada ao sentido de jogo, e segundo Almeida (2009), passa a ser considerada uma atividade humana e possui um objetivo bem claro, ser naturalmente espontâneo e satisfatório

O lúdico faz referência a uma dimensão humana que ressalta sentimentos de liberdade e espontaneidade nas ações desenvolvidas, realizando-se atividades descontraídas e espontâneas, onde os envolvidos interagem e estão em constante aprendizado.

A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009, p.1).

É possível observar que o significado da palavra lúdico vai além do jogo, ou seja, ela é muito mais do que isso. Ela desenvolve na criança o espírito de união, cumplicidade e de amor ao próximo. Levar o lúdico para dentro da sala de aula faz com que a criança brinque de forma descompromissada, uma vez que ela desenvolver o conhecimento matemático e de leitura com o passar do tempo.

De acordo com a semântica de nossa língua portuguesa, QUEIROZ (2012) considera que o lúdico abrange o geral das atividades com características de jogo, brinquedo

e brincadeira. O jogo e a brincadeira trazem consigo uma regra, explícita no primeiro e implícita no segundo; o brinquedo é o objeto, e brincadeira/jogo é o ato de brincar/jogar com o brinquedo ou o jogo. Embora possa suscitar alguma confusão ou mesmo a ideia de que sejam sinônimos tais conceitos são distintos.

Kishimoto (2000, p.39,40), reconhece também a importância da brincadeira de faz-de-conta. "O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas, que se materializam nos temas das brincadeiras." Ela aponta que o conteúdo da imaginação na criança provém de experiências anteriores adquiridas, de acordo com a sua vivência familiar, social, escolar. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

A ludicidade para a criança é uma necessidade, pois ela contribui com diversos fatores em sua educação, e é uma forma de ampliar os seus conhecimentos e habilidades. Para Silva

É por meio da brincadeira que a criança constrói sua identidade, pois ao brincar ela atua sobre a própria realidade, traduzindo seu dia a dia através deste ato, comunicando-se com o mundo ao seu redor, dando lugar ao imaginário e à criatividade. (SILVA, 2014, p. 24)

Segundo o autor supracitado, o lúdico toma dimensões mais amplas, principalmente na educação, pois contribui para a formação de alunos que sejam capazes de buscar conhecimentos e construí-los de forma prazerosa, vivenciando atitudes de vida em grupo, enfim, tornando-se pessoas sem medo de enfrentar as dificuldades que encontrarem pela frente e mais, poderem contribuir para o processo de transformação da sociedade que estão inseridos, tornando a aprendizagem significativa.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

As razões para brincar, quando consideramos o brincar como uma característica da infância, compreenderemos que o lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento.

O processo de ensino aprendizagem com lúdico oferece um desenvolvimento saudável e harmonioso. Quando brincam, as crianças se tornam mais independentes, sua sensibilidade visual e auditiva torna-se mais aguçada, aprendem a valorizar a cultura popular, as ocorrências de agressividade diminuem, aprimoram a imaginação e com isso a criatividade flui, equilibram a sua inteligência emocional e aumentam a capacidade de crescimento mental e a adaptação social.

Múltiplas aprendizagens estão envolvidas no brincar, pois "Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas, e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem" (DRAGO RODRIGUES, p. 22, 2009)

Já Vygotsky retrata a importância do lúdico na aprendizagem da seguinte forma:

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutaram aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY, 2003, p. 12) Os jogos e as brincadeiras devem proporcionar inúmeras oportunidades de ação e exploração e o educador deverá saber distinguir o momento certo da intervenção no jogo a fim de estimular a reflexão da criança e possibilitar a expressão de suas ideias. Assim como, criar seu mundo de símbolos, despertando a sua criatividade criando cenas do seu cotidiano e o que presencia. O lúdico torna o aprender mais prazeroso, faz com que a criança crie cenários

imaginários exercitando e explorando a sua criatividade utilizando o próprio conhecimento.

O brincar e o educar são atividades complexas em que devem ser estudadas as relações, pois de uma forma ou outra auxiliam no desenvolvimento humano, sendo mediadoras na construção do conhecimento, onde a criança, através do lúdico, poderá encontrar o equilíbrio ente o real e o imaginário. Portanto, o educador precisa selecionar as brincadeiras e saber qual a meta quer atingir usando as mesmas como recursos em suas aulas, para que assim as crianças, através das atividades lúdicas, desenvolvam diferentes áreas do conhecimento.

O LÚDICO E A ARTE

As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até mesmo de uma classe social. O Ensino da Arte contribui para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendi-

zagem.

O lúdico na Arte como em todas as áreas é uma ferramenta pedagógica fundamental para que ocorra o desenvolvimento da criatividade, iniciativa, autonomia e obtenção de vários conhecimentos, saberes, produzidos no decorrer da história da humanidade.

O lúdico possibilita um espaço para brincar e conviver com os outros, uma grande interação através dos jogos e das atividades, onde as crianças aprendem novos conhecimentos e mudanças de comportamento. Para o processo pedagógico é um agente motivador e coerente, pois as crianças, muitas vezes, já tiveram o contato com brincadeiras e jogos; porém é na Escola que há a direção dessas atividades para o processo de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2000).

O uso de jogos, de brincadeiras ou de pinturas com desenhos aleatórios, costuma ser utilizado com frequência em algumas salas de aula, porém, como algo classificatório, como uma atividade que baliza os aptos dos não aptos, uma atitude antipedagógica do que se espera com o trabalho lúdico. Deste modo, as atividades possuem apenas a finalidade de ocupar o tempo ocioso.

A criança é muito sensível à arte e, por essa razão, o professor deve estar preparado e ciente em observar os dotes de cada pequeno Ser. A criança se mostra ansiosa, feliz e inocente em mostrar o que a motivou a realizar um determinado desenho, uma vez que ela não copia o real, mas demonstra a apropriação e naturalidade em criar aquilo que a está inquietando naturalmente, sem a preocupação de expor a sua imaginação e sua fantasia. Isto leva a crer que é um processo mental, ou seja, a consciencialização dos seus sentimentos, o desenvolvimento da sensibilidade perceptiva.

Segundo FERRAZ e FUSARI (2003), proporcionar a inserção do brinquedo e da brincadeira se faz como parte completiva das metodologias e procedimentos, introduzidas às aulas de Arte, porque as vivências com brincadeiras, quando estruturadas com adequação, motivam processos construtivos e expressivos dentro dos componentes curriculares.

Quanto mais plenas forem as experiências que as crianças vivenciarem, mais probabilidade elas terão de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas atividades, especialmente por meio de suas brincadeiras e quanto mais possibilidades lhe forem apresentadas para ampliar a imaginação, mais amplas serão suas ações/interações com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar para a criança não é apenas um ato de diversão, mas consiste em um momento em que ela apreende e interpreta o mundo ao seu redor, não se importando com a realidade do material, do jogo ou do brinquedo que está à sua disposição naquele determinado momento. O aprendizado da criança continuará a se dar a partir destas situações de brincadeiras.

As atividades lúdicas tem o objetivo de amparar a criança a se inserir em um universo da imaginação e também da realidade, desenvolvendo suas habilidades de criação e contextualizar esses conhecimentos, pois assim elas desenvolverão uma linguagem e aprenderão a dominar qualquer tipo de informação, pois funcionam como exercícios importantes e necessários a vida. E os jogos e as brincadeiras são elementos basilares para que se obtenha um aprendizado divertido, e estimule a aprendizagem, além de ser um facilitador das práticas pedagógicas na sala de aula.

Pode-se compreender, no percurso desta pesquisa, que a infância é marcante na vida das pessoas e o brincar não pode ser deixado em segundo plano, nem tampouco limitado aos instrumentos eletrônicos, de outro modo, precisa ser estimulado, ressignificado para que possa promover novas descobertas e experiências, uma vez que é promotor de desenvolvimento.

Como brincadeiras são aprendizagens que pressupõem um papel ativo do sujeito, são úteis para detectar problemas de ordem emocional, físicos, psicológicos e cognitivo. Dessa forma, o universo lúdico torna-se um importante recurso de intervenção pedagógica e psicopedagógica, para que se façam a mediação, proponham atividades lúdicas que possibilitem aos sujeitos interagirem, explorarem, construírem suas hipóteses e conceitos; com seleção de atividades e materiais de acordo com os objetivos, o público a ser trabalhado, garantindo o desenvolvimento e a construção de conhecimentos necessários.

É por meio da ludicidade que a criança desenvolve a sua personalidade, elabora conflitos, ansiedades, refazendo, construindo no seu dia a dia as possibilidades de aprender e superar os seus limites. Para desenvolver pensamentos e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar. A brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, pois, nas brincadeiras, as crianças resinificam o que vivem e sentem, aprendem a interagir consigo mesma, com o outro e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. 2009. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm . Acesso em: 10/05/2022.

BARBOSA. A. Inquietações e mudanças no ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/SEF 1998, v. 3.

BUORO, A. B. O olhar em construção – uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez.2003

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. FACEVV, Vila Velha, v. 5, n. 3, p. 12-13, dez. 2009.

FERRAZ, M. H.C. de T. & FUSARI, M. F. de R. e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2003

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, T. D. e MARTINS, J. L. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2012.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010.

ROLOFF, E. M. A importância do lúdico em sala de aula. Porto Alegre: PUC RS, 2010. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/EleanaM argarete-Roloff.pdf Acesso em: 07 maio. 2022.

VYGOTSKY, L.S. Imaginação e arte na infância. São Paulo: Ática 2003.

O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BRUNA BARRETO MARTINEZ

RESUMO

Este trabalho investigou, na literatura, as formas pelas quais a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares pode se tornar possível. O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Entretanto, há um consenso quanto ao reconhecimento de que ela impõe limitações intelectuais e adaptativas que requerem apoios específicos. A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem, no Brasil, políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção baseada nos valores da igualdade e democracia. Assim, fez-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa na literatura nacional visando identificar algumas indicações que apontassem para a efetiva realização de tais políticas no trabalho que se realiza nos ambientes escolares com os deficientes intelectuais. A pesquisa identificou a necessidade de: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This paper investigated the ways in which the inclusion of people with intellectual disabilities in regular schools may be possible. The concept of Intellectual Disability (DI) brings with it the difficulty of translating a multiple reality into a single definition, since the manifestations of intellectual disability in individuals are very diverse. However, there is a consensus on the recognition that it imposes intellectual and adaptive limitations that require specific support. The need to ensure educational care for the disabled has led to the emergence of educational public policies of inclusion in Brazil, which today are based on a new conception based on the values of equality and democracy. Thus, a qualitative bibliographical research was done in the national literature aiming to identify some indications that pointed to the effective realization of such policies in the work that is carried out in school environments with the intellectual handicapped. The research identified the need to: change in the classic paradigms of the school model based on standardization; existence of new materials and pedagogical practices; constant training of educators to work with diversity; exercise of school autonomy; construction of diagnostic and non-classificatory evaluation processes.

KEYWORDS: Education. School inclusion. Intellectual Disability.

1 INTRODUÇÃO

O direito à Educação, considerado

um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente discutido nas diversas instâncias da sociedade. Mais recentemente, assiste-se a um rico debate quanto a necessidade de tornar esse direito, de fato, um direito universal, ou seja, estendido a todos os indivíduos independentemente de suas características pessoais. O contexto de tal debate é a histórica exclusão de setores da sociedade que, por suas especificidades mantevese, na prática, alijado dos processos educacionais formais.

Inicialmente, colocou-se em questionamento um modelo escolar que conduzia ao fracasso as camadas economicamente mais pobres da sociedade, em função de estar ele baseado em uma expectativa de aluno advindo dos setores já favorecidos

economicamente. Disso resultou um amplo conjunto de medidas que foram desde a expansão quantitativa da oferta de vagas nas escolas até a formulação de propostas pedagógicas que levassem em conta a diversidade dos alunos. Já não mais cabia, portanto, pensar o ensino formal a partir de uma pedagogia unitária e excludente.

O passo seguinte foi a busca pela inclusão, no direito à Educação formal, de setores sociais que, em função de características específicas, encontravam-se fora das escolas. Disso resultou a formulação de políticas de inclusão educacional desses setores: políticas voltadas para a educação indígena, de comunidades remanescentes de quilombos, de deficientes entre outras.

Entretanto, o processo de inclusão escolar desses grupos requer um esforço de reflexão permanente, já que há sempre o risco de que sua entrada nas escolas fique limitada à oferta formal de vagas sem, contudo, garantir-se efetivamente o acesso à Educação às pessoas que necessitam de apoio especial. Assim, este trabalho buscou investigar, na literatura, o modo como um grupo específico – o dos deficientes intelectuais – pode ter o direito à Educação garantido.

Trata-se desse modo, de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Inicialmente, procurou-se definir a Deficiência Intelectual (DI), buscando demonstrar que ela foi, ao longo do tempo, entendida de distintas formas, reflexo de momentos históricos também distintos, o que exige um profundo exercício de reflexão sobre como interpretá-la atualmente, bem como o significado da presença dos deficientes intelectuais nas escolas regulares.

Em seguida, buscou-se tecer um panorama da discussão em torno da Inclusão Social, da qual derivam as políticas de Educação Inclusiva e Educação Especial. A contextualização histórica das políticas inclusivas constitui um pressuposto fundamental para se compreender por que, na atualidade, a escola deve ser repensada em sua função social, na direção de tornar-se uma instituição que de fato contribui para a superação das desigualdades existentes no corpo social.

Finalmente, foram apresentados, com base na literatura consultada, alguns caminhos pelos quais a inclusão escolar dos deficientes intelectuais pode se realizar. Tais caminhos não esgotam as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico verdadeiramente inclusivo, mas podem ser tomados como ponto de partida para a construção de propostas pedagógicas elaboradas no contexto da autonomia que deve ser exercida por cada unidade educacional.

1.1 Objetivos:

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as formas de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na Educação Básica.

1.1.2 Objetivos Específicos

Conceituar a Deficiência Intelectual.

Definir Educação Inclusiva, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Apresentar mecanismos de inclusão escolar dos alunos deficientes intelectuais, a partir da consulta à literatura.

Discutir o caso específico da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Deficiência Intelectual (DI)

O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Conforme observaram Belo et al. (2008, p. 4), "a heterogeneidade da população habitual-

mente diagnosticada com deficiência intelectual, em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas etc., revela que se trata de um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional". Além disso, há que se considerar que as definições de uma dada realidade são historicamente determinadas, isto é, recebem influências do meio histórico e social que as produziram.

Atualmente, uma definição bastante aceita e utilizada é a da Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD), que propõe que a deficiência intelectual seja caracterizada "por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceitual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos" (BELO ET AL., 2008, p. 8).

Tão importante quanto conhecer as limitações advindas da deficiência intelectual, contudo, é o reconhecimento das potencialidades dos indivíduos diagnosticados, mas as definições prendem-se, em geral, às limitações, conforme observaram Alves e Silva (2006, p. 25):

Ainda que o diagnóstico seja indispensável, o mais importante é ajudar estes indivíduos na aprendizagem de competências essências a uma participação ativa nos contextos: familiar, escolar e na comunidade em geral. As possibilidades de adaptação à realidade dependerão do ambiente em que estão inseridas, assim como o número de experiências significativas com as quais se possam confrontar ao longo da vida (ALVES; SILVA, 2008, p. 25).

Daí a necessidade da atenção ao ambiente social no qual o indivíduo com deficiência intelectual está inserido. Por muito tempo, preocupou-se quase exclusivamente em se adaptar esses sujeitos a habilidades específicas, como vestirse, alimentar-se etc., mas as novas formas de se entender a deficiência intelectual remetem para a valorização dos processos de interação social (CARDOZO; SOARES, 2011).

Por isso, a nova relação que a sociedade estabelece com a deficiência em geral representa um ganho significativo na democratização das relações sociais. Com o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadã, e, portanto, sujeito de direitos como qualquer outro indivíduo (direito à educação, ao trabalho etc.), há a exigência de todo um reordenamento social, que envolve comprometimento com os ideais democráticos.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI), considerada como o conjunto de medidas visando o atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE), foi consolidada como direito na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que definiu a

Educação, em seu artigo 205, como um "direito de todos e dever do Estado e da família".

O direito à educação é um direito fundamental da cidadania, que deve ser assegurado às pessoas independentemente de suas diferenças. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma ser a inclusão das pessoas com deficiência uma necessidade fundamentada "na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008).

Assim, os novos ideais perseguidos pela sociedade atual, que pretende ser mais justa, pautada nos direitos humanos universais e mais democrática, exigem que o conceito de deficiência intelectual (bem como de todos aqueles que expressam as diferenças entre os indivíduos) seja um instrumento não mais de estigmatização, mas de inclusão social.

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indissociável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. Admitir a presença de alunos com deficiência nas escolas implica em repensar as próprias relações que ocorrem nos ambientes escolares. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe-se outra, na qual "os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas" (MANTOAN, 2006, p. 53).

É, assim, a Educação Inclusiva (EI) uma exigência fundamental da inclusão social, que se refere ao processo de conquista de direitos. No campo específico da Educação, a negação dos direitos tem se configurado conforme a análise de Dias (2008):

No Brasil, é preciso ressaltar que a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes, embora a política educacional oficial, expressa na legislação em vigor, seja a educação inclusiva. Ainda é muito frequente a classificação dos alunos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática pedagógica igual para todos, pois é concebida para um aluno padrão (DIAS, 2008, p. 19).

A necessidade de se assegurar o

atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas "classes especiais", que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. Cabe ressaltar que essa tentativa de homogeneização dos alunos esteve presente também entre aqueles considerados "normais", através da formação de turmas "fortes" e "fracas" ou "femininas" e "masculinas".

O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar. Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o "atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988), oficializando assim uma medida que deveria se espraiar em toda organização escolar. A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos deficientes nas escolas.

Desse modo, as equipes escolares, devem procurar construir práticas afinadas com os princípios da inclusão social, assumindo o compromisso de tornar a proposta pedagógica da escola cada vez mais voltada para o atendimento da comunidade em suas diferenças. Carvalho (2004, p. 29) buscou identificar alguns caminhos para a construção da educação inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Segundo a autora:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Tezani (2004, p. 177), não se trata apenas da aplicação de técnicas rígidas para a construção da educação inclusiva, mas do fomento à troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros. Isto porque cada escola constitui uma realidade diferenciada, não sendo possível a criação de fórmulas universais.

Trata-se, entretanto, de um processo complexo que, segundo Battaglia (2019) deve envolver: 1) Alteração do regimento escolar: o novo regimento escolar deve conter as formas pelas quais a escola garantirá a efetivação da inclusão na instituição; 2) Adaptação curricular e avaliativa: conteúdos e metodologias devem ser ajustados levando em consideração as condições de aprendizagem dos portadores de necessidades especiais; 3) Escolha da classe: segundo Battaglia (2019), "a adequação pedagógica do aluno a uma determinada série é relevante e deve ser avaliada, mas também é fundamental que o professor escolhido tenha disponibilidade e desejo pessoal para trabalhar com ele"; 4) Acompanhante terapêutico: em determinados casos, torna-se necessária a presença permanente ou temporária de uma pessoa que ajude a criança e o professor na adaptação ao processo escolar.

Educação Especial

A legislação brasileira a definiu a Educação Especial (EE) em dois momentos. O primeiro foi a publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), baseada na Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990.

Segundo Fraloub e Buytendorp (2011), tal política:

Estabeleceu a integração ao ensino regular dos deficientes capazes de acompanhar o currículo escolar e o ritmo de aprendizagem dos alunos considerados normais, mantendo os demais em classes ou escolas especiais. Entre outras modalidades de atendimento especial, criou-se a oficina pedagógica, para a educação profissional; a sala de estimulação essencial, para a estimulação de deficientes de 0 a 3 anos com finalidade terapêutica e pedagógica; e a sala de recursos, definida como 'local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O atendimento especializado, portanto, passou a definir a Educação Especial. A Resolução CNE / CEB nº 2 / 2001 alterou radicalmente esse atendimento, em seu artigo 7º, que passou a exigir a integração dos deficientes em classes comuns (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O segundo momento de organização da Educação Especial foi representado pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em 2008, que definiu a Educação Especial como:

Modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural (BRASIL, 2008).

Essa nova política previu o atendimento aos deficientes intelectuais em salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previu a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso III, como forma de complementar a formação do aluno com deficiência. Entretanto, conforme observaram Fraloub e

Buytendorp (2011), ainda pairam nas escolas muitas dúvidas quanto aos deficientes intelectuais, que tipo de complementação deve ser oferecida a eles, quais as práticas que podem ser consideradas complementares.

De qualquer forma, a legislação brasileira atual em torno da questão da Educação Inclusiva e da Educação especial representa um avanço no sentido de tornar o direito à Educação, efetivamente, um direito de todos.

Segundo Dias (2010, p. 49), "na atualidade a deficiência é compreendida a partir do enfoque ecológico ou social, em que a pessoa com deficiência é vista em interações complexas com o ambiente". As experiências são, assim, fundamentais para os deficientes intelectuais, já que as pesquisas recentes sobre o funcionamento do cérebro apontam para o fato de que "o sistema nervoso central modifica sua organização estrutural e funcional em resposta a uma estimulação" (DIAS, 2008, p. 52).

Dessa forma, a inclusão dos deficientes nos ambientes escolares formais pode resultar em significativos ganhos para estes sujeitos, e essa visão rompe radicalmente com a ideia de segregação, estando, portanto, afinada com os valores democráticos.

É preciso considerar ainda, conforme observou Hall (2009), que a identidade não é algo estático, o que vale para as pessoas diagnosticadas ou não com deficiência, o que significa que classificar alguém como "deficiente" pode implicar no risco de se afirmar, de antemão, supostas impossibilidades. Como afirmou Dias (2008):

Em suma, a própria conceitualização de deficiência é um bom exemplo da crise de paradigmas, pois evidencia que o processo de produção do conhecimento não segue uma ordem, e não existe hegemonia em relação a esse ou aquele conhecimento. O que temos é uma construção contínua de conhecimento científico que gera continuidades, avanços, mas também tensões e contradições (DIAS, 2008, p. 55).

Cabe, então, discutir, no contexto da inclusão dos deficientes intelectuais nas escolas, as formas pelas quais o direito pleno à Educação possa ser assegurado a eles.

Alunos deficientes e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De acordo com a Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015), a pessoa deficiente é aquela que "tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

A estas pessoas, estão assegurados todos os direitos de cidadania, além de a lei considerar que os deficientes necessitam de apoio e ações específicas para gozarem plenamente daqueles direitos. No que se refere ao direito à Educação, a Lei 13146/2015, em seu artigo 28, prevê, entre outras medidas, a criação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras; previsão, no projeto pedagógico das escolas, do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Assim, o direito à Educação está plenamente assegurado na legislação brasileira aos deficientes. De acordo com o Censo Escolar de 2014, havia, no Brasil, mais de 698 mil estudantes nessas condições matriculados na rede de Educação Básica, em classes comuns, 93% deles em escolas públicas (BRASIL, 2015).

Esses dados indicam um crescimento expressivo da matrícula dos alunos deficientes em escolas comuns, já que o Censo Escolar de 1998 apontava para cerca de 200 mil alunos deficientes matriculados, sendo apenas 13% deles em classes comuns. Atualmente, 79% dos quase 900 mil alunos com deficiência frequentam essas classes. Trata-se de alunos que "apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras" (BRASIL, 2015).

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista estão incluídos neste universo, uma vez que a Lei 12764/2012 definiu os indivíduos com TEA como deficientes (LINS; LIMA, 2016).

A inclusão escolar dos alunos deficientes se faz em classes normais e em salas de recursos multifuncionais, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a definição do Censo Escolar 2013, o AEE:

É um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Esse conjunto de atividades, registradas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2014).

Desse modo, o AEE constitui um recurso que complementa a formação dos alunos em classes normais, visando atender suas especificidades em função de sua deficiência. As salas de recursos multifuncionais devem, portanto, estar organizadas de modo a eliminar barreiras e oferecer alternativas pedagógicas que assegurem o aprendizado dos alunos atendidos.

A presença dos alunos deficientes nas classes regulares está associada a uma nova visão a respeito da deficiência, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas "classes especiais", que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar.

Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o "atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos portadores de deficiências nas escolas.

Atualmente, um dos principais documentos que regem a educação inclusiva são as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (BRASIL, 2001), as quais afirmam: "inclusão (...) não significa simplesmente matricular todos os educandos na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário para a sua ação pedagógica" (p. 40).

Assim, a educação inclusiva exige, nos termos da própria legislação vigente, investimentos significativos por parte do poder público, para que ocorra a necessária mudança na organização escolar rumo ao abandono da cultura da exclusão para, conforme afirma a Resolução CNE / CEB 17 / 2001 em seu artigo 8º, inciso II, "educar para a diversidade" (BRASIL, 2001).

Inclusão escolar dos deficientes intelectuais

Alguns autores se preocuparam em indicar caminhos pelos quais a verdadeira inclusão de deficientes intelectuais nas escolas possa efetivamente se realizar. Glat et al. (2007), tendo como objeto de análise a presença desses alunos nas classes comuns, observaram que tal presença é benéfica, inclusive, para os demais alunos, pois ela revela com maior nitidez a necessidade de os educadores lidarem com as diferenças existentes entre todos eles. Assim, esses autores sugeriram: o uso de diferentes linguagens (auditiva, visual, escrita etc.); o uso de material concreto; a

"tutoria de pares", na qual um aluno adiantado ajuda outro mais atrasado; os

"cantinhos" organizados para o trabalho diversificado; as formas lúdicas de aprendizagem (GLAT ET AL., 2007, p. 89-93).

É importante ressaltar que, ao organizar o seu trabalho a partir da observação das diferenças existentes entre os alunos da classe, o professor rompe com uma pedagogia unitária que era excludente, já que privilegiava um modelo específico de aluno.

A questão da avaliação dos alunos com deficiência intelectual também foi analisada por estes autores (GLAT ET AL., 2007), que sugeriram que o professor deve abandonar a ótica classificatória, adotar expectativas positivas e usar a avaliação como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Lima (2013) investigou o processo de inclusão escolar de 18 alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas de Ensino Fundamental em Dourados

(MS). Sua pesquisa indicou que, nos casos analisados, houve "falta de flexibilização do currículo e adequação das atividades para alunos com DI" (p. 160); falta de participação desses alunos nas atividades realizadas em classe; existência de formação específica voltada à atuação dos docentes com alunos com deficiência intelectual entre todos os professores, o que representa um ganho significativo no processo de inclusão escolar.

Pimentel (2013, p. 49) propôs a existência de um "currículo adaptado e funcional para o atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual". Não se trata, para a autora, de desconsiderar as deficiências a partir da imposição de um currículo único. A aprendizagem colaborativa também foi proposta como caminho fecundo para que seja assegurada a efetiva inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Lykouropoulos (2007) ressaltou a necessidade de as escolas analisarem criticamente as políticas oficiais de inclusão dos deficientes intelectuais, a partir da análise de suas realidades próprias:

As escolas, por sua vez, parecem assimilar as políticas de forma acrítica, e se submetem ao cumprimento da 'ordem' da inclusão sem reflexões mais profundas. Tomam para si a responsabilidade que, tiranicamente, as políticas delegam-lhes, num efeito cascata de ambiguidades e conflitos (LYKOURO-

POULOS, 2007, p. 137).

A mesma autora apontou, ainda, para a necessidade de materiais específicos nas escolas para o trabalho com deficientes intelectuais, além de formação continuada para os educadores.

Lopes e Marquezine (2012) investigaram um caso de sala de recursos para alunos com deficiência intelectual, a partir da ótica dos professores. O estudo permitiu concluir que:

O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. De certa forma, a sala de recursos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida está tentando cumprir o seu papel no processo inclusivo, considerando que a natureza pedagógica a ela atribuída é a de complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares. Vale lembrar que o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 503).

Investigando um caso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola situada no município de Juazeiro do Norte (CE), Silva (2011) percebeu a falta de recursos e o esforço dos educadores, e afirmou: "a inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modificado para partilhar plenamente da dinâmica regular" (SILVA, 2011, p. 144). Desse modo, o funcionamento do AEE deve evitar uma aproximação com o antigo modelo de classes especiais.

Assim, de uma maneira geral, a literatura consultada apontou para alguns caminhos possíveis de se realizar a efetiva inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual.

O caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Aprendizagem dos alunos autistas

Considerando que o TEA é uma condição que prejudica a sociabilidade da criança, a escola, para ela, representa a oportunidade de desenvolver interações sociais que devem favorecer sua aprendizagem. Mas tal aprendizagem apresenta problemas específicos, os quais devem ser objeto de preocupação dos educadores (NUNES ET AL., 2013).

Neste sentido, um primeiro passo consiste no conhecimento da deficiência. Outro, é superar a resistência dos pais, impulsionado pela dificuldade das escolas em atender às especificidades dos alunos com autismo. A presença de um acompanhante terapêutico pode contribuir significativamente para isso, ao favorecer a inclusão, atuando junto à criança que ainda não se encontra adaptada ao universo escolar, e, com a qual, a equipe pedagógica acredita não saber lidar (PARRA, 2009).

Há, ainda, necessidade de capacitação profissional e estabelecimento de parcerias entre escola e família, conforme assinalaram Pletsch e Lima (2014):

O incentivo a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis confirmam o imperativo da parceria entre família e escola, fundamental na educação de todo aprendente com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno (PLETSCH; LIMA, 2014, p. 4).

Passerino (2012) observa que, em decorrência das dificuldades de sociabilidade, as crianças autistas apresentam também problemas relacionados à simbolização, o que afeta negativamente seu processo de alfabetização. Entretanto, a presença das habilidades incomuns representa uma possibilidade de superação das limitações referidas.

Outra perspectiva promissora é representada pela produção criativa de recursos tecnológicos (as chamadas Tecnologias Assistivas), que favorecem a aprendizagem dos alunos deficientes. Muitos desses recursos são simples e de baixo custo, às vezes construídos pelos próprios professores (GALVÃO FILHO, 2009).

Há também recursos de alta tecnologia, como os aplicativos que vêm sendo criados como: o Minha Rotina Especial, que auxilia a criança na organização de suas tarefas diárias; o Story Creator, um aplicativo para as crianças contarem suas vivências através de desenhos, fotografias, vídeos, textos e áudios; o Livox, vencedor do prêmio da Organização das Nações Unidas como melhor aplicativo de inclusão, que traduz para o comando de voz os símbolos que aparecem na tela e são tocados pelo usuário (TISMOO, 2019).

A alfabetização dos autistas.

Crianças autistas necessitam de métodos de alfabetização diferenciados dos métodos tradicionais. Há, contudo, diferenças significativas entre os próprios autistas: algumas conseguem se concentrar ao ouvir uma história, outras conseguem ler bem cedo, outras são pensadoras visuais, outras aprendem melhor através do som (TISMOO, 2019).

A assimilação pode ser prejudicada pela dificuldade de memorizar sequências, como aquelas presentes em longas frases, o que representa um grande desafio para o processo de alfabetização e letramento. De

qualquer forma, as dificuldades precisam ser enfrentadas a partir de procedimentos e recursos adequados.

Uma medida essencial é a conexão da alfabetização à rotina da criança. Para as crianças autistas, é fundamental saber antecipadamente quais serão as atividades do cotidiano, e antecipá-las a auxilia a se sentirem seguras. Neste sentido, recomenda-se a leitura de livros cuja temática é justamente a rotina, escritos para atender a essa necessidade específica da criança autista, pois estes livros contribuem tanto para a organização mental da criança quanto representam um incentivo à leitura e à escrita.

Outra recomendação é alfabetizar a partir de temas de interesse da criança. Livros que trazem tais temas devem ser oferecidos à criança, como forma de incentivá-la a adentrar o universo das letras. Procurar elementos que gerem identificação, como locais que a criança já conheça, personagem parecidos com ela, entre outros aspectos, são altamente recomendados (TISMOO, 2019).

Crianças autistas são alfabetizadas de modo muito gradual, sendo necessário ensinar um conceito por vez. Recomenda-se, neste sentido, começar pelos fonemas (o som produzido por cada letra), para se chegar à formação das sílabas, palavras e, depois, construção de frases. O tempo dedicado à aprendizagem da leitura deve, também, ser aumentado gradativamente.

Finalmente, é necessário adequar a alfabetização aos diferentes sentidos. Há autistas mais visuais, que necessitam de livros com mais imagens, outros mais auditivos, que preferem ouvir instruções orais para depois realizar as atividades, para os quais os audiolivros são um recurso bastante eficaz. Há, ainda, aqueles que aprendem melhor quando podem manipular objetos e assim por diante.

Alguns métodos específicos de alfabetização das crianças autistas têm apresentado significativos resultados. Entre tais métodos, destacam-se:

1) O método PECS, conhecido mundialmente por estar ligado aos componentes incitativos da comunicação por meio da utilização de figuras;

2) O método TEACCH, que trabalha a linguagem receptiva e a expressiva. Para tanto são utilizados estímulos visuais como fotos, figuras ou cartões, além de estímulos corporais;

3) O método Montessori, que trabalha a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança terá a liberdade de escolher o material a ser utilizado proporcionando a cooperação;

4) O método ABA, que incentiva o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração (SILVA; ALMEIDA, 2015).

Softwares educacionais, como é o caso do Litera Azul, têm sido desenvolvidos para auxiliar no processo de alfabetização das crianças autistas. Segundo Martins et al. (2016, p. 209), tais recursos, além de contribuírem para a aquisição das habilidades leitora e escritora, ajudam a criar "valores e virtudes que possam auxiliar na construção da inteligência social e emocional da criança".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, na literatura, as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico que, de fato, inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação. A pesquisa em torno da definição de Deficiência Intelectual (DI) evidenciou que o conceito passou por diversas mudanças ao longo da história e que, atualmente, há uma tendência em se valorizar as potencialidades dos deficientes intelectuais, o que significa que sua inclusão escolar é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática.

Ao buscar compreender os conceitos de Inclusão Social, Inclusão Escolar e Educação Especial, a pesquisa apontou para o fato de que, em função do passado histórico marcado pela exclusão social, na atualidade há uma necessidade premente de um constante repensar sobre os processos escolares, que devem ser reordenados para que a escola seja, de fato, inclusiva.

Foi possível, também, identificar, na literatura, alguns caminhos para se construir uma escola que inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

Dessa forma, alguns caminhos já estão sendo construídos para a inclusão escolar dos deficientes intelectuais. Entretanto, cabe a cada equipe escolar, no exercício de sua autonomia pedagógica e de seu compromisso político, analisar a sua situação específica, buscando respostas tanto em sua realidade quanto na produção acadêmica sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola A.; SILVA, Sara M.S. As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out.

/ dez. 2008.

BATTAGLIA, Laura. Inclusão escolar: práticas e compromissos. Disponível em: http://www.saci.org.br. Acesso em 08 nov. 2019.

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa; SOUZA, Raquel. Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2013. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília, MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Casa Civil, 2015.

CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana B. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 3, n. 11, 2011.

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

DIAS, Marília C. Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRALOUB, Eliane F.A.M.; BUYTENDORP, Adriana A.B.M. O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação. Diálogos Educ. Rev., Campo Grande, v. 2, n. 2, nov. 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana et al. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, Letras, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2009.

LIMA, Renata S. Inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental. Horizontes Rev. Educ., Dourados, n. 1, v. 1, jan. jun. 2013.

LINS, Viviane F.; LIMA, Daniela S. A sala de recursos multifuncionais e sua prática com crianças autistas em escola municipal da cidade do Recife. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 16 a 18 nov. 2016.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, jul. / set. 2012.

LYKOUROPOULOS, Cristina B. Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL. (Dissertação). Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANTOAN, Maria T.E. Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2006.

MARTINS, Gabriel S.; DOUMANY, Jamilli S.; UCHOA, Elza M.; ARRELIAS, Josielson S.; LEITE, Ederson W.F. Litera Azul: protótipo de software de apoio à alfabetização de autistas. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

NUNES, Débora R.P.; AEVEDO, Mariana Q.O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 16, n. 47, p. 557-572, set. / dez. 2013.

PARRA, L. S. Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASSERINO, Liliana M. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

PIMENTEL, Susana C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? Cadernos de

Educação FaE / PPGE / UFPel., v. 45, mai. Ago. 2013.

PLETSCH, Márcia D.; LIMA, Marcela F.C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21 a 23 out. 2014.

SILVA Fabrícia G. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Geisiane F.; ALMEIDA, Márcia L. Métodos de alfabetização para crianças autistas. Psicopedagogia Online, 29 mai. 2015.

TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TISMOO, Biotecnologia. Disp. em: htpps://tismoobiotecnologia. Acesso em 02 nov. 2019.

A ATUAÇÃO ESCOLAR, DENTRO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

CAROLINE SOUZA GARCIA

RESUMO

As escolas devem garantir o acesso, a participação, a continuidade das condições de aprendizagem para todos os alunos. Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve institucionalizar o atendimento educacional especializado. Isso permite a inclusão e participação dos estudantes com deficiência nas diversas atividades promovidas pela escola. Este estudo teve como objetivo analisar como podemos promover uma educação inclusiva que valorize as diferenças. A metodologia desse estudo foi uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório a partir de uma revisão de literatura. O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante o direito à igualdade e à liberdade, visando a inclusão social e assegurando a cidadania de todas as pessoas com deficiência, seja ela física, mental, sensorial ou intelectual. Por isso, é fundamental entender o papel do profissional de sala de apoio na educação inclusiva. Sugerese que a escola tenha no PPP um grande aliado para promover a inclusão e definir o papel profissional, no sentido de que sua concepção de educação é o ponto de partida para sua prática pedagógica, a tarefa de renovar um mundo de terreno comum, no qual todos têm os mesmos direitos. A formação de professores na perspectiva da Educação Especial e Inclusão para melhorar o desempenho dos mesmos é essencial.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Sala de Apoio, Formação de Professores, Projeto Pedagógico, metodologia, deficiências

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil vem crescendo há anos em um cenário marcado pelas reformas da educação básica, com o objetivo de promover a educação para todos.

"Com maior democratização do acesso escolar inclusivo, encontra-se o público-alvo da educação especial" . (ALVES, 2012, p. 21).

A Constituição Federal estabelece o direito de todas as pessoas com deficiência receberem educação, de preferência, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), visando a plena integração em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, por meio de uma educação inclusiva, como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade (BRASL, 1988).

Conforme a UNESCO (1948) o fundamento da liberdade, da justiça e da paz na sociedade é o reconhecimento da dignidade inerente a todas as pessoas, com seus direitos iguais, que são inalienáveis. Dessa forma, deve-se entender a inclusão como valor, sendo um processo que deve ser estabelecido em todas as esferas da vida individual e da vida social, conforme descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A perspectiva da construção de uma Educação Inclusiva (EI) na realidade brasileira acentuou-se a partir dos idos de 1990, em um contexto desencadeado por reformas significativas que envolveram a educação básica, com vistas a responder ao desafio de promover uma educação para todos. Com a democratização do acesso, em meio a essa diversidade de estudantes que necessita ser incluída nos sistemas de ensino, encontra-se o público-alvo da educação especial (ALVES, 2012).

Sabe-se e entende-se que todos são diferentes. A diferença é o que, de certa forma, humaniza os povos. Percebê-la como valor é um processo que se estabelece em todas as esferas da vida e que se legitima individual e socialmente. A ideia de diferença como valor está estabelecida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Ao apontar que o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo é o reconhecimento da

dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais são inalienáveis (UNESCO, 1948).

Antes de mais nada, no processo de Educação Inclusiva na escola, segundo Denari e Sigolo (2016) com a abrangência e a rapidez de acesso às informações que estão presentes na sociedade, aprende-se a lidar melhor com a diversidade, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

É de conhecimento que o saber é incompleto, provisório e complexo, mas é possível acreditar no processo de ensinar e aprender para os estudantes que possuem alguma deficiência. Há nos professores, determinadas dificuldades para o ensino desses estudantes, assim, uma formação adequada que o faça conhecer as diferentes concepções de educação e desenvolvimento humano se torna favorável para facilitar sua prática pedagógica e assim, melhorar as aprendizagens dos estudantes (SCHUHMACHER, 2014).

Segundo Ewerc e Montero (2015) a formação de professores na perspectiva da Educação Especial para melhorar o desempenho dos professores é essencial para apoio curricular em sala de aula de crianças com deficiência. Isso tem a finalidade de melhorar a aprendizagem também dos estudantes, garantindo sua permanência na escola.

Sendo assim, conforme relata Santos (2013) é importante que tanto os professores quanto os estudantes, possam estar conectados com um currículo funcional e pedagógico, além de específico, e, assim, facilitar o processo de melhoria do ensino e da aprendizagem.

Para isso, a formação continuada de professores é essencial, sendo uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 destaca a importância da preparação adequada dos professores como pré-requisito para a qualidade da educação conforme destacado em (BRASIL, 1996).

O panorama do qual se dispõe, atualmente, acerca de políticas públicas e legislação para embasar a formação de professores junto à Educação Especial e Inclusiva, afirma a necessidade de a escola possuir conhecimento acerca da inclusão de pessoas com deficiência (DENARI e SIGOLO, 2016).

Entretanto, além de garantir o acesso e a permanência de estudantes na escola, importante que o processo de desenvolvimento e aprendizagem aconteça de forma significativa, eficaz, tendo como parâmetro as especificidades e limites de cada estudante. Isso pressupõe a importância de uma "preparação mínima do ambiente escolar para receber esses estudantes que possuem demandas de ordens físicas, sensoriais e cognitivas" (BRASIL, 2015, p. 4).

Nisso, o projeto político pedagógico (PPP) da escola é um importante aliado, entendido como um processo que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar e sistematizar o currículo para esse público (SILVA e COSTA, 1994).

Esse estudo teve como objetivo geral analisar de que forma promover uma educação inclusiva e valorização das diferenças em sala de aula.

A metodologia desse estudo foi uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório a partir de uma revisão de literatura.

UMA REFLEXÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A educação especial perpassa os níveis, etapas e modalidades de ensino, realizando um atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). Para Pedroso (2013) que a legislação brasileira tem possibilitado o acesso de pessoas com deficiência em muitos segmentos da sociedade. Todavia, ser de direito, ainda não garante o de fato. O movimento da inclusão, compreendido como a garantia de acesso e permanência do estudante com deficiência, seja transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de forma que deva ser um diferencial para o sucesso na educação de todos.

Posterior a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394□96), como também a Política Nacional da EI (PNE) a educação escolar inclusiva passa a aparecer profundamente como Política Educacional oficial (BRASIL, 1988; BRASIL, 1998).

A LDB, em seu Art. 58, reafirma o direito à educação pública e gratuita para as pessoas deficientes, de preferência na rede regular de ensino (BUENO, 2013). De acordo com o que está descrito em Brasil (1996) quando for necessário, a escola regular ofertará serviços de apoio especializado para atender os estudantes de educação especial, que será feito em classes ou serviços especializados, em função das condições específicas dos estudantes.

Logo, observa-se que algumas mudanças em relação à política educacional do país que direcionam a Educação Especial, sendo um deles os movimentos de implantação da política de EI no Brasil. Acompanhando esse processo de redefinição na política educacional, elaboramse a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Esta Resolução estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Esta Resolução CNE/CEB/2001 é com-

preendida como um processo educacional que assegura recursos e serviços educacionais especiais para os estudantes, além de apoiar e complementar os serviços educacionais comuns. Isso se torna um modo de garantir a educação escolar de qualidade e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que apresentam deficiência (BRASIL, 2001).

Para Pedroso et al. (2013) o PNEE-EI/08 (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva) é um tema de destacado valor quando o sistema assume a perspectiva de garantir a matrícula de todos os estudantes na classe comum.

Sob esta perspectiva, como destacado por Carvalho (2001) a Educação Especial assumiu um caráter complementar em detrimento de sua característica de outrora, como substitutiva ao ensino regular. A escolarização de estudantes com deficiência passou a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular quanto do professor especializado que atua no AEE, garantindo assim condições para atender as necessidades educacionais e possibilite a superação de barreiras para estudantes.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o AEE destaca, dentre outros objetivos propostos, a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da EI o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessibilidade para eliminar as barreiras para ampla participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Por meio desse decreto, o atendimento especializado será efetivado nas escolas por várias ações, e, dentre elas, está a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, definidas como espaços da escola onde se realiza o atendimento para os estudantes com deficiência. Por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem com um novo fazer pedagógico, favorecendo a construção de conhecimentos curriculares (BRASIL, 2008).

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima-se que existam no mundo milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. No Brasil, uma boa parcela de deficientes vive realidades graves, como baixa renda e baixo nível de escolarização. Além das carências sociais, há dificuldades em função das barreiras expostas e preconceitos, conforme vem sendo alertado por várias organizações na sociedade que tem por obrigação defender os direitos da pessoa com deficiência (SASSAKI, 2004).

AMBIENTE DE REFERÊNCIA E DE POIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 59 diz que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes com deficiência professores que possuam especialização em nível médio ou superior. E os professores do ensino regular, também deverão ser capacitados para melhor integração desses estudantes em classes comuns (BRASIL, 1996).

Porém, segundo Mendes e Cabral (2015) determinados profissionais da educação entendem-se estar despreparados para o atendimento aos estudantes com deficiências. Dessa forma, falta-lhes a compreensão conceitual e documental da proposta, o conhecimento das didáticas e metodologias, bem como melhores condições de trabalho. Os professores já possuem certas experiências de atuação na educação inclusiva, mostram níveis preocupantes de stress, talvez devido a inexistência de uma formação que vise o ensino específico para estes estudantes.

Sendo assim, importante destacar que a formação do professor para atuar no atendimento educacional especializado é estabelecido na PNEE- EI/08. Neste documento, o profissional deve, além da formação inicial, a formação continuada de forma que o habilite para suas atividades de atuação na educação especial (BRASIL, 2008).

Para Voltolini (2015) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990 e a Declaração da Salamanca, na Espanha, em 1994, assim como a Convenção de Guatemala, em 2001, foram grandes contribuintes para dar abertura à criação e implemento de políticas educativas no mundo.

Como destacado em Brasil (2008, p. 05):

Para atuar na educação especial, o profissional deve ter como base a formação inicial e continuada, com conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de Educação especial. Isso possibilita a sua atuação com qualidade no atendimento educacional especializado, além de aprofundar o caráter interativo e

interdisciplinar no trabalho pedagógico nas salas comuns do ensino regular, salas de recursos, sala de apoio

Conforme o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são atribuições do professor especializado (BRASIL, 2013; BRASIL, 2009; BRASIL, 2006):

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as

necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, salas de apoio, bem como em outros ambientes da escola;
- Ensinar e usar a tecnologia assistiva deforma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante.

Sendo assim, na educação especial, segundo Vieira (2012) consiste na utilização pelo professor de instrumentos didáticos que atendam algumas limitações do estudante, sejam físicas ou cognitivas. Segundo a Unesco (1994, p. 32) "o princípio da escola inclusiva é que todos os estudantes devem, sempre que possível, aprender juntos, mesmo com dificuldades ou diferentes".

Isso posto, as escolas inclusivas necessitam responder a todas as necessidades de seus estudantes, respeitando singularidades e ritmos de aprendizagem. Assegurar uma educação de qualidade por meio de um currículo apropriado, metodologias de ensino diferenciadas, com jogos e brincadeiras, é o modo mais eficaz para construção de afetos e solidariedade entre esses estudantes, seus colegas e profissionais (UNESCO, 1994).

Por isso, ao se refletir sobre conceitos de educação inclusiva, constatam-se diversas respostas, como por exemplo, o princípio de educação como um direito de todos, conforme diz a CF de 1988. porém, há que se refletir sobre o papel do professor e sua formação (CAMARGO, 2016).

Mantoan (2006) diz que a educação inclusiva encontra limites e dificuldades e isso ocorre em virtude da falta de formação de professores das classes regulares para atender às especificidades dos estudantes, além da falta estrutural de materiais adequados para o trabalho pedagógico. Sendo assim, para Nóvoa (2002) a formação continuada precisa estimular o professor para a apropriação de novos saberes que permita a transformação de suas práticas.

Segundo Cortelazzo (2006) a escola carece de profissionais conhecedores de conceitos e de políticas públicas para a educação especial e para a educação inclusiva, para atuarem tanto na sala comum quanto na regular. A formação inicial e continuada necessita contemplar os conhecimentos específicos relacionados à escolarização desses estudantes.

Ao se falar de formação de professores, remete-se a qualidade de ensino, que é a forma como o profissional vai utilizar as informações e conhecimentos adquiridos durante sua formação. É a apropriação desse conhecimento pelo professor que lhe proporciona ensinar por meio de metodologias que promovam possibilidades de desenvolvimento dos a estudantes em suas potencialidades, de acordo com o seu próprio ritmo e forma de aprendizagem (FERNANDES, 2017).

Akkari (2011) define que as políticas educacionais visam a uma segurança entre as necessidades da sociedade em que as escolas estão e o que é oferecido pelo governo. Sabemos que as necessidades não são iguais, porém giram em torno da qualidade educacional oferecida nas escolas, a valorização e formação docente. Para Cortelazzo (2006) e Imbernón (2010) a formação continuada é parte de uma política educacional, essencial para a excelência na educação. Assumir a formação em serviço é um compromisso da escola.

PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES E A REPRESENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Á medida em que haja um planejamento pedagógico acompanhado de uma política institucional interna na escola, o diagnóstico dos problemas educacionais, as dificuldades e as soluções serão um tanto mais efetivas e poderão responder às necessidades locais. Sendo assim, é relevante que se implemente um projeto político pedagógico para que, tanto a educação inclusiva quanto a formação continuada de professores, façam parte da rotina da escola, segundo (MELLO, 2006, p. 14).

Dessa forma, a elaboração de um projeto político pedagógico, com definição de objetivos, ações e metas, sobretudo em relação à inclusão e à formação continuada, concretiza uma intenção definida, ocasionando maior sucesso. Desenvolver as competências dos professores para o desempenho de diferentes papéis por meio da formação continuada significa expor um profissional que dará conta da sua atuação com a diversidade, com competência e uma educação de qualidade (NÓVOA, 1999).

Para Saviani (2007, p. 32) "competência é um conjunto de conhecimentos, ha-

bilidades e atitudes". Os conhecimentos se referem aos saberes específicos da área de atuação, aos saberes didáticos e a todos os outros saberes, incluindo os tecnológicos.

Nesse sentido, para Imbernón (2010) e Ibiapina (2008) a formação continuada deve estar articulada no projeto político pedagógico para que então possa estar articulada ao contexto de trabalho. E para um melhor desempenho dos professores e dos estudantes, há que se rever as concepções que ocasionam barreiras à utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo de ensino, que devem ser consideradas como ferramentas importantes em processos de ensino e aprendizagens dos professores e estudantes.

O desempenho do professor, de acordo com Teixeira (2010) é também atribuído ao acesso à internet, que coloca facilmente a vista uma série de alternativa de recursos que prometem auxiliar as pessoas com deficiência no desempenho de ações pretendidas, promovendo a inclusão.

Tais recursos devem ser utilizados no contexto educacional de forma a favorecer a aprendizagem dos estudantes e, em especial, dos estudantes com deficiências, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais e até em salas de apoio (TEIXEIRA, 2010).

Muitos professores ainda não tem conhecimento aprofundado sobre o uso, na prática pedagógica, das novas tecnologias. Ainda não sabem como e quando utiliza-los Todavia, inicialmente, é preciso refletir sobre que escola se quer, fundamentar no projeto político pedagógico a existência dos recursos tecnológicos na escola, bem como a ampliação do seu acesso, numa luta constante a ser cobrada das políticas públicas (LAUAND e MENDES, 2008).

Nas Dez Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que têm como foco o desenvolvimento humano, destaca-se a cultura digital. Na BNCC segundo Brasil (2017, p. 8) relata-se que "utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação nas diversas práticas escolares, a fim de se comunicar e disseminar informações, é um contribuinte para produzir conhecimentos". Assim, reconhece-se o papel essencial da tecnologia para estudantes e professores, que devem dominar o universo digital desse tempo.

Assim, a efetivação do currículo precisa estar atrelada ao desenvolvimento do conhecimento, de habilidades e atitudes. O objetivo do projeto político pedagógico é estabelecer direitos de aprendizagem a todos os estudantes em uma perspectiva de equidade, visando garantir as condições necessárias para que as aprendizagens se efetivem na Educação Especial e na educação inclusiva (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo traz as seguintes considerações: a partir do objetivo geral, ao analisar de que forma promover uma educação inclusiva com valorização das diferenças, verificou-se que, para que as escolas garantam condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem de todos os estudantes numa perspectiva inclusiva, é de fundamental importância que se dirija um olhar para o Projeto Político Pedagógico. É neste documento que se deve institucionalizar o atendimento educacional especializado, a fim de garantir a inclusão e participação dos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas diversas atividades promovidas pela escola.

Na escola, tendo o PPP como grande aliado, juntamente com as políticas públicas eficazes, é possível promover a inclusão e definir o papel do profissional, no sentido de que conheça as concepções de educação e de desenvolvimento humano, que são pontos de partida para uma prática pedagógica eficiente. A fim de preparar os estudantes para a tarefa de renovar um mundo comum, em que todos tenham os mesmos direitos, a formação de professores na perspectiva da Educação Especial e Inclusão tem fundamental importância.

A atuação dos professores como agentes principais da promoção da EI merece total atenção, mesmo que represente um desafio na adoção de esforços coletivos e medidas para melhorar a qualidade da educação. A compreensão da importância da aplicabilidade do projeto político pedagógico (PPP) no âmbito da escola é de fundamental importância para a comunidade escolar.

A formação continuada é uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, do desempenho do professor, e isso deve estar colocado no Projeto Político Pedagógico da escola.

Observa-se que há lacunas e limitações no ambiente escolar sobre as questões curriculares, bem como a integração didática com as novas tecnologias. É de fundamental importância implementar no PPP frentes de atuação de ações e detalhamento dessas ações para que a prática pedagógica seja permeada de significados.

Nisso, a utilização das tecnologias de informação e comunicação facilita o trabalho pedagógico dos professores na escola, mas estes não se sentem preparados para atuar no ensino com computadores e internet e as escolas também não estão preparadas para tal oferta.

Para que a escola seja efetivamente um contexto inclusivo que atenda às especificidades dos estudantes, é importante que

os professores como toda a equipe escolar, incluindo o Conselho Escolar, se capacitem e ampliem seus conhecimentos para desenvolver estratégias democráticas. É assim que a escola poderá se tornar um espaço com autonomia, em que todos se sintam parte dela.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, A. C. J. MATSUKURA, T. S. O uso de recursos de tecnologia assistiva por crianças com deficiência física na escola regular: a percepção dos professores. Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar, 2012. v.20, n.3, p.381-392.

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília:

MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva. Brasília, MEC; SEEP. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. 2008. MEC, SEEP.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.

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

BRASIL. (1996). Presidência da República, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996). Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 15 mai, Seção 1, p. 143. 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil/ editado por Antônio de Paulo, 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: Meletti, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2013. CAMARGO, E. P. Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física. 2016.

CARVALHO, R. E. A. Incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: Silva, S.; Vizim, M. (Org.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras. p. 57-84. 2001.

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: Fórum de tecnologia assistiva e inclusão social da pessoa deficiente, 1. Anais... Belém: Universidade do Estado do Pará – UEPA. p. 39-48. 2006.

DENARI, F. SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: Poker, RB.; Martins, SES.; Giroto, CM. Educação Inclusiva: em foco a formação de professores (p. 33-58). São Paulo: Cultura Acadêmica. 2016.

EWERC, A; MONTERO, L. Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria/Professional Knowledge and Digital Competency in Teacher Education. The case of Elementary Teacher Education Degree. Revista Latino-americana de Tecnología Educativa-RELATEC, v. 14, n. 1, p. 31-43. 2015.

FERNANDES, C. H. (2017) Relatório final de estágio de pós-doutorado: práticas de ensinar, inclusão escolar e formação do-

cente. Relatório (Estágio de Pós-doutorado). – UNESP – Instituto de Biociências. Rio Claro: Departamento de Educação. 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

IBIAPINA, I.M.L.M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Libe Livros. 2008.

JIMENEZ, E.R. GALÁN, R. P. TORRES, N.Q. Utilización de tablets en Educación Infantil: Un estudio de caso. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, v. 16, n. 2, p. 193-203. 2017.

LAUAND, G. B. do A.; Mendes, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: Mendes, E. G.; Almeida, Ma.; Hayashi, MCPI. (Org.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP. p. 125-133. 2008.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas. 1991.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

MANTOAN. M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. 2006.

MENDES, E. G. CABRAL, LSA. CIA, F. O Atendimento Educacional Especializado e a

Formação de professores Especializados: conclusões. In: Mendes, EG. Cia, F.; Cabral. LSA. Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de professores em Educação Especial (p. 513528). São Carlos: M&M Editora, ABPEE. 2015.

MINAYO, M. C. S. O. desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec. 2007.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesqui. [online] vol. 25, n.1, p. 11-20. 1999.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa. 2002.

PEDROSO, C. C. A. CAMPOS, J. A. P. P. DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Educação Unisinos, v. 17, n. 1, jan.- abr. 2013.

SANTOS, R. N. Os desafios da escola frente à proposta de educação inclusiva: o papel do projeto político pedagógico. Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno Temático VI: Educação Especial e Inclusão, n. 8, ano IV, p. 71-81, 2013.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, 30/09/2004.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18ª. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 2007.

SCHUHMACHER, V. R. N. Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

SILVA, M. R. e COSTA, J. G. Método e Metodologia: implicações na prática docente. In: (GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica- O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

TEIXEIRA, E.C.A. Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações. Web artigos, [S.l.], 24 jul. 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades especiais. Conferência Mundial sobre Educação para as necessidades especiais: acesso e qualidade. UNESCO: Salamanca.1994.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) em 10 de dezembro de 1948.

VIEIRA, A.B. Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Vitória, UFES, 2012, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

VOLTOLINI, R. Miséria Ética na Educação Inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio/ ago. 2015.

[1] Pós-graduado em proeja pelo IFMT. Pedagogo – formado pela UFMT, também graduado em História – pela Universidade UNIDERP.

O DESENHO E SUAS TEORIAS

CLÁUDIO VIANI MORO

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões sobre o desenho e a sua importância para o desenvolvimento cognitivo. O desenho é fundamental para as crianças. Do desenho de um boneco ao desenho de salpicos de tinta nos dedos, é algo que eles gostam muito e que sempre deve ser incentivado. Por meio do desenho as crianças não apenas conseguem ver o que estão pensando, mas também podem brincar e transformar suas ideias. A imaginação é uma parte essencial do crescimento de uma criança - quando ela está imaginando, é capaz de formar seus próprios cenários e brincar de fingir, tornando-se mais independente e avançada. Todos devem incentivar a imaginação, porque é uma demonstração de liberdade de expressão e criatividade, dois componentes principais que qualquer criança deve ter. Atualmente, é muito frequente que as pessoas sintam que precisam se esconder de suas emoções ou não sabem como gastar seu tempo. O desenho é um hobby e uma paixão que podem ser uma saída positiva.

Palavras-Chave: Desenho; Desenvolvimento Infantil; Imaginação.

INTRODUÇÃO

As crianças não limitam naturalmente as formas que suas expressões assumem. Como a comunicação adulta depende muito da linguagem falada e escrita, as escolas necessariamente refletem essa orientação e canalizam as narrativas das crianças para um domínio muito estreito de expressões, limitando, em vez de ampliar, as capacidades expressivas da criança.

Por causa dos anos passados com os adultos menos flexíveis no pensamento e na comunicação, ela sente que a maioria das crianças perde seus dons naturais pela expressão narrativa.

O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Há uma falta de reconhecimento da maioria dos adultos do poder do desenho ao servir uma função narrativa para as crianças, exteriorizando suas experiências, pensamentos e sentimentos por meio de imagens visuais.

As crianças começam o processo de desenho a partir do momento em que são grandes o suficiente para segurar um lápis ou lápis e colocá-lo no papel. Para os pequenos, o desenho representa uma atividade natural, geralmente com muito prazer. Eles desenham para expressar emoções, porque não sabem expressar sentimentos diferentes através das palavras. Eles expressam seus medos, alegrias, sonhos, esperanças e pesadelos por meio de desenhos, e também dão dicas sobre o relacionamento deles com o mundo e com outras coisas.

Desta maneira é que a arte não possui utilidade: ela não a possui no mundo prático. Não perguntamos nunca para que serve uma obra: ela serve apenas para ser fruída, desfrutada, serve para despertar em nós a consciência e a vivência de aspectos do nosso sentir, com relação ao mundo. (DUARTE JUNIOR, 2009, p. 55).

O desenho é uma saída para a comunicação, e a arte infantil representa uma visão de suas personalidades. Os desenhos infantis são únicos e podem nos fornecer informações precisas sobre os jovens artistas.

TEORIAS SOBRE O DESENHO

O desenho infantil foi e está sendo o foco de muitas pesquisas, nas mais diversas áreas, como psicologia, linguística, antropologia, pedagogia, entre outras, as quais estão condicionadas ou orientadas por outras pesquisas que tratam a criança e a infância.

Relacionando-se à criança, muitas teorias já foram questionadas e até mesmo colocadas em prática e o desenho pode ser analisado a partir das mesmas.

A criança é um sujeito que se transforma a cada dia, e essas transformações ocorrem constantemente, influenciando o modo de analisar a criança de forma integral. Para tanto, o desenho contribui significativamente no processo dessa análise e por meio de teóricos podemos nos embasar em argumentos que possam ser utilizados para um melhor entendimento sobre os significados dos desenhos.

Cunha (2002, p. 15) nos revela as seguintes concepções sobre o desenho:

Concepção espontaneísta: O educador parte do pressuposto que cada criança tem capacidade inata para elaborar a linguagem gráficoplástica- alguns têm o dom para criar-, deste modo o meio (intervenções do educador, contato com a linguagem gráfico-plástica e materiais expressivos) não importa no processo de aquisição destes saberes. Caberá ao professor encaminhar o processo da criação através de atividades livres, onde o educador disponibilizará materiais e deixará

as crianças criarem livremente suas produções sem nenhuma interferência pedagógica ou fazê-la no sentido de elogiá-las sem critérios. As crianças desenham, pintam, colam, modelam, constroem com sucatas durante um espaço de tempo e concluem. O educador guarda nas pastas ou coloca nos pregos da sala de aula. O processo é importante, o produto realizado é um resultado que não é questionado.

Concepção pragmática: O educador acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade e/ou preparar para a escrita, ou aprender a construir formas mais semelhantes ao real. As intervenções pedagógicas são no sentido de domar o caos dos emaranhados com exercícios de contenção (recortar sobre linhas onduladas, pintar dentro de formas geométricas ou outras); ou da produção de registros que visem à resultados realistas referentes aos temas desenvolvidos (construir uma maquete após trabalhar sobre meio de transportes); ou de uma aprendizagem feita através de conceitos e não de vivências expressivas (por exemplo: ensinar as 3 cores primárias através da informação e não da experiência expressiva através da cor). Ao contrário da concepção inatista, os educadores priorizam o produto final e não o processo expressivo que conduziu o aluno àquele resultado. De um modo geral, as produções servem para ser mostradas aos pais, a fim de que eles percebam que seus filhos têm controle motor e estão preparados para a escrita.

Vygotsky (1987, p. 18) destaca quatro fases do desenho infantil: primeira fase:

desenho esquemático, no qual o sujeito já possui capacidade de representar figurativamente os seres humanos, porém com formatos distantes do real. Segunda fase: a criança começa a demonstrar mais detalhes em seus desenhos, aproximandose um pouco mais das características reais. Terceira fase: a criança apresenta maior semelhança com a realidade, já fazendo os contornos do corpo humano, apesar de ainda não se apegar às perspectivas. Quarta fase: a criança é capaz de representar de maneira plástica as formas dos objetos.

Portanto não há uma idade definitiva para o aparecimento de algum dos momentos referidos, pois tal processo não possui um movimento único. Cada indivíduo é produto de seu meio e por isso um se faz diferente do outro.

Entender o desenvolvimento do desenho infantil se faz necessário a fim de se evitar rotulações injustas de rendimento inferior e superior das crianças, quando na verdade, os alunos se encontram em momentos distintos ou as suas tentativas gráficas estão em meio a outros hábitos culturais.

A criança inicia seu processo de aquisição de leitura e escrita muito antes de adentrar as instituições escolares. Seus primeiros rabiscos são sua escrita inicial e os desenhos, assim como a escrita, apresentam diferentes fases, de acordo com a maturidade e o desenvolvimento individual. É imprescindível o respeito ao tempo de cada criança.

O desenho é uma manifestação da capacidade representativa das crianças que se manifesta anteriormente por meio da imitação e da linguagem. Ao desenhar a criança põe em jogo tudo o que já desenvolveu no campo do pensamento, reproduzindo graficamente os quadros mentais já construídos. "O que é feito com lápis e papel está ligado a conquistas internas." (SEBER, 1995, p. 75).

Inicialmente a criança desenvolve seus "quadros mentais" por meio da imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, onde ela conta com o apoio de diferentes materiais concretos para simbolizarem o que está sendo imitado.

No caso do desenho, as condições são outras. Não há material para substituir ficticiamente outros, não importam gestos imitativos, sons, nada; apenas lápis, papel e o que existe na cabeça da criança. É preciso que as correspondências entre o vivido concretamente e o esboço que o prolonga no plano do pensamento tenham atingido outro nível. (SEBER, 1995, p 75).

É importante que o professor estimule a criança em seu desenvolvimento quanto à evolução dos desenhos, respeitando as fases de cada um e evitando utilizar-se de modelos para que as crianças copiem, pois, assim, as ajudará a elaborar e valorizar suas produções, deixando de temer por não fazerem exatamente aquilo como o professor acreditava que deveria ser feito. Ao professor cabe conhecer como o desenho evolui para que possa fazer as intervenções pedagógicas necessárias ao melhor desenvolvimento de seus educandos.

Somente a partir do século XX é que começaram as primeiras pesquisas sobre como se desenvolve e qual a importância do desenho infantil. Georges Henri Luquet foi quem, por meio de seu trabalho, garantiu reconhecimento da contribuição do desenho para a evolução psíquica. Segundo Luquet (1979): "O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança, permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto" (LUQUET, 1979, p. 213-214)

Analisando os desenhos sob o ponto de vista evolutivo e, segundo Maria da Glória Seber, podemos considerar duas grandes etapas: a etapa dos rabiscos e a etapa do desenho.

A primeira se inicia quando as marcas deixadas pela criança no papel resultam apenas do prazer de rabiscar. A etapa seguinte

é a do desenho propriamente dito, ou seja, uma manifestação representativa, caracterizada pela intenção de reproduzir algo graficamente. (SEBER, 1995, p 75)

Vejamos as duas etapas:

I – Etapa dos rabiscos

Esta etapa é marcada pela ausência da intenção de representar graficamente algum objeto. O prazer está simplesmente no exercício de rabiscar e, aos traçados, a criança não atribui significados. O controle motor da criança ainda é limitado sendo comum acontecer de amassar, rasgar e furar o papel onde se está rabiscando. O interesse da criança está voltado prioritariamente para os seus próprios movimentos.

A materialidade dos traços não se modifica de repente só porque a criança passa a atribuir um significado àquilo que produz com lápis e papel. Assim sendo, o complemento verbal torna-se essencial para que o adulto possa diferenciar a etapa do rabisco e a do desenho propriamente dito. (SEBER, 1995, p. 96)

A fase do rabisco começa a ser superada quando a criança começa a se importar com a intenção de representar algo, buscando atribuir significados e nomeando àquilo que realizou.

II- Etapa do desenho

A característica marcante dessa etapa é o uso da linguagem, pela criança, para explicar o que ela pretende ou o que acabou de realizar.

Nesse momento de transição entre as duas etapas, a criança se dá conta de que é capaz de criar graficamente uma ideia mediante marcas deixadas em uma folha de papel ou num suporte qualquer. Essa conquista representativa é, portanto, o critério que define a passagem de uma etapa para a outra e pode ser percebida na busca intencional de representar algo e no nome atribuído àquilo que ela produz. (SEBER, 1995, p 81)

Os rabiscos aos poucos vão sendo substituídos por traços ocasionalmente interrompidos que originarão figuras cada vez mais próximas da realidade, à medida que a criança alcança avanços na destreza dos movimentos e no nível do pensamento. Os temas escolhidos, a correspondência entre as cores e os objetos, bem como a riqueza de detalhes são aprimorados progressivamente, estando sempre relacionados à evolução do pensamento. “Com a evolução do pensamento, elas manifestam o desejo de serem fiéis aos dados da realidade.” (SEBER, 1995, p 98)

AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO

Compreender as etapas do desenvolvimento artístico pode ajudá-lo a melhorar a criação de arte. Também pode ajudá-lo a se tornar um professor de arte mais eficaz. Desenvolvemos artisticamente. Assim como desenvolvemos outras habilidades, como conversar e caminhar por etapas, desenvolvemos habilidades artísticas da mesma maneira.

Em 1947, o Dr. Viktor Lowenfeld publicou "Creative and Mental Growth", que rapidamente se tornou o livro didático para educadores de arte. Lowenfeld argumenta que são seis estágios claramente definidos de desenvolvimento artístico e que esses estágios podem ser testemunhados nas obras de arte de crianças. Segundo Lowenfeld, as seis etapas do desenvolvimento artístico são:

Estágio 1 - Estágio de Rabisco (1-3 anos)

As crianças nessa idade estão envolvidas na atividade física do desenho. Não há conexão entre as marcas e a representação durante a maior parte do estágio de rabisco. No entanto, no final deste estágio, as crianças podem começar a dar nomes às marcas. Esta etapa é principalmente sobre o prazer de deixar marcas puramente.

Etapa 2 - Etapa Pré Esquemática (3-4 anos)

As crianças neste estágio do desenvolvimento artístico estão começando a ver conexões entre as formas que desenham e o mundo físico ao seu redor. Círculos e linhas podem ser descritos como pessoas ou objetos que estão fisicamente presentes na vida da criança. É nesta fase que a criança primeiro faz a conexão com a comunicação através de seus desenhos.

Etapa 3 - Etapa esquemática (5 a 6 anos)

As crianças, nesta fase, atribuíram claramente formas aos objetos que estão tentando se comunicar. Eles geralmente desenvolveram um esquema para criar desenhos. Há uma ordem definida no desenvolvimento do desenho.

Os desenhos nesta fase têm uma clara separação entre o céu e o solo. Frequentemente, o céu é uma faixa de azul na parte superior do papel, enquanto o chão é uma faixa de verde na parte inferior.

Os objetos são frequentemente colocados no chão, em vez de flutuar no espaço. Objetos de importância geralmente são de-

senhados maiores que objetos de menor importância.

Etapa 4 - O Realismo do Alvorecer (7 - 9 anos)

Nesta fase do desenvolvimento artístico, as crianças estão começando a se tornar mais críticas ao seu próprio trabalho. Tornou-se evidente que uma ordem estruturada para desenhar objetos não é mais suficiente. Enquanto um esquema ainda é usado para criar desenhos, é mais complexo que o esquema usado nos estágios anteriores. Sobreposição pode ser vista e um senso de relações espaciais é mais evidente.

Etapa 5 - A etapa pseudo naturalista (10 a 13 anos)

O uso de valor e luz é agora aparente nos desenhos. As crianças nesta fase do desenvolvimento artístico são muito críticas ao seu próprio sucesso. O sucesso é determinado pelo nível de realismo alcançado no desenho. Frustração é uma ocorrência comum. É extremamente importante incentivar os alunos nesta fase.

Etapa 6 - Etapa de decisão (13 a 16 anos)

Nesse estágio, as crianças decidem continuar desenhando ou visualizando-a como uma atividade sem mérito. Devido ao nível de autocrítica inerente a esse estágio, muitas crianças (agora jovens adultos) veem o desenho como uma habilidade que não possuem.

Outros, no entanto, decidem continuar trabalhando em suas habilidades de desenho e continuam a se desenvolver. Penso que é importante incentivar os alunos a continuarem a desenhar, apesar do seu nível de habilidade. Qualquer nível de habilidade pode ser alcançado com a prática. Esta fase do desenvolvimento artístico é talvez a mais crítica para o desenvolvimento de um artista.

O PROGRESSO DA GRAVURA INFANTIL

A gravura infantil é um registro único, ao qual a criança expõe sua rotina, suas decisões, seus propósitos e sua forma de entender o meio adulto, assim como divertirse.

Números reduzidos de estudo de escritores importantes no campo da Pedagogia definem a gravura como fases do desenvolvimento, outros descrevem sobre seus primeiros desenhos e seu valor para trabalhos e saberes para especialistas no assunto, e há os que argumentam como um código, trazendo atributos próprios associados ao contexto social e cultural pelo qual o sujeito está posto.

A área educacional contém vários cargos, é contestadora quando não se conhece quem é aquele aluno, aquela família, que em muitas vezes omitem informações necessárias ao convívio e ao aprendizado daquele sujeito, ao mesmo tempo é compensatória e enriquecedora, pois ser retribuída com a aprendizagem que lhe é transmitida é de fato prazeroso, apesar de ser pouco valorizada na sociedade atual.

O desenho representa sua marca pessoal no mundo, um momento de explorar, de se comunicar, de interagir com outras pessoas, de brincar com os dedos, com os gravetos, com as cores e os diversos suportes que servirão de estrutura para sua pintura, de conhecer e compreender o seu contexto e sua trajetória. Representando uma maneira de se sentir e fazer parte do mundo, o desenho expressa o que a alma não pronuncia em palavras.

Vygotsky baseia seus estudos dentro de uma perspectiva histórico-cultural, concebe o homem a partir de uma filosofia interacionista em que o desenvolvimento do sujeito ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Conclui-se que os desenhos são bastante similares em suas faixas etárias, a maneira individual de desenhar de cada criança varia de acordo com sua cultura, seus costumes, o grupo ao qual pertencem e da importância e estimulação que cada família absorve do conhecimento.

A gravura tem linguagem própria, composta por todos os tipos de traços possíveis. Existem vários estudiosos que investigaram o processo de desenvolvimento do desenho da criança. Entre eles, Luquet, Lowenfeld, Kellog e Derdik. Esses especialistas conversaram com questões que estavam sendo discutidas em seu momento histórico. “Estudos mostraram a importância das gravuras infantis como processo de progresso de linguagem e uma maneira única de comunicação” (BARBIERI, 2012, p. 93).

Como linguagem antiga e permanente, o desenho atravessa histórias e gerações desde os tempos remotos, expressando seu modo de vida, a cultura, o saber de uma determinada sociedade dentro de um momento histórico.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), a gravura como linguagem indica signos culturais que possibilitam ao homem significar o mundo. Portanto evidenciamos a Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da Educação Básica como espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagens e expressões, sendo o desenho dotado de significados.

Esses traços seguem rumo ao desenvolvimento de outras percepções da criança

sobre o mundo exterior, que se refletem na representação do grafismo infantil a partir de suas perspectivas.

O desenho inicialmente surge caracterizado como garatujas, a plena curiosidade e exploração do objeto que em contato com outro produz marcas expressivas de um ato motor. Ao experimentar estes movimentos repetidas vezes com diversas cores, emerge a tentativa de reproduzir aquilo que está presente em seu cotidiano e que lhe seja relevante, que tenha um apreço, um valor sentimental e emocional naquele momento.

Visivelmente o que se apresenta são formas geométricas, geralmente círculos que se assemelham a figuras humanas. E com o seu amadurecimento, suas experiências e percepções, este desenho fica cada vez mais similar tanto a figuras humanas, como objetos do seu entorno e até imaginários.

O ato de desenhar não deve ser reduzido apenas ao ato motor, quando a criança está diante de um material em que ela tem o poder de criar, ela se manifesta de uma forma singular, suas produções revelam um modo particular de observar e sentir o mundo em sua volta, através de suas experiências, emoções e vivências únicas.

A criança desenha para se expressar, para se conhecer e principalmente para compreender a sua realidade. Desenhar é brincar, é viver o possível e o imaginário, é criar suas próprias regras, é viver em um mundo colorido, mas as vezes ele também pode ser cinzento, escuro e sombrio.

Viver diante dessa experiência é expressar suas emoções, seus desejos, suas angústias, seu prazer, é projetar-se diante da felicidade, do conflito, da tristeza, de todos os sentimentos que o embarcam.

FASES DA GRAVURA INFANTIL SEGUNDO LEV SEMENOVITCH VYGOTSKY

A linguagem é, antes de tudo, social. Portanto, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

Para Vygotsky, a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, que seria esta que tem por função denominar e comunicar, e seria a primeira linguagem que surge. Em seguida teríamos a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento.

Linguagem Egocêntrica: Trata-se da fala que a criança emite para si mesmo, em voz baixa enquanto está concentrado em alguma atividade.

A fala egocêntrica constitui uma linguagem para a pessoa mesma, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Esse "falar sozinho" é essencial porque ajuda a organizar melhor as ideias e planejar melhor as ações.

É como se a criança precisasse falar para resolver um problema que, nós adultos, resolveríamos apenas no plano do pensamento / raciocínio. A fase da fala egocêntrica é marcada pela curiosidade da criança pelas palavras, por perguntas acerca de todas as coisas novas ("o que é isso?") e pelo enriquecimento vocálico.

DISCURSO INTERIOR E PENSAMENTO: O discurso interior é uma fase posterior à fala egocêntrica. É quando as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. É um pensamento em palavras. Já o pensamento é um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, o que não é, necessariamente, feito em palavras.

É algo feito de ideias, que muitas vezes não conseguimos verbalizar, ou demoramos um tempo para achar as palavras certas para exprimir um pensamento.

O pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras.

O pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa o que a gramática faz na linguagem escrita e falada. Para a expressão verbal do pensamento, às vezes é preciso um esforço grande para concentrar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou em um discurso.

Portanto, podemos concluir que o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela a medida que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa (Vygotsky, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, hoje etapa da Educação Básica Nacional, é uma fase de muita descoberta e construção de conhecimentos pelas crianças nela inseridas. A curiosidade, o encanto, o olhar atento e a descoberta fazem parte de todo esse processo.

Na escrita deste artigo procurei abordar a construção do conhecimento pela criança, tendo como enfoque principal, seus registros. O foco é que o professor conheça sobre esse processo e que isso o auxilie em seu trabalho, de modo a garantir mais estímulos aos educandos. O respeito ao aprendiz, em suas fases, dificuldades e em seu desenvolvimento deve ser o foco de todo trabalho docente.

Avançamos em relação às concepções de infância e aprendizagem e temos um novo

olhar para a infância que, chega à escola como um ser em desenvolvimento, pensante e atuante e já traz consigo uma grande bagagem cultural e muitos conhecimentos. Temos, alunos que a cada dia nos questionam, buscam e acessam conhecimentos e que querem sempre mais. Acreditamos na criança como protagonista da sua formação, e em hipótese alguma, as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita devem ser usadas para classificar ou rotular as crianças.

Que tenhamos claro nossa função e a necessidade de estarmos sempre atentos para as tão importantes intervenções e descobertas do dia a dia escolar.

A Educação Infantil, hoje etapa da Educação Básica Nacional, é uma fase de muita descoberta e construção de conhecimentos pelas crianças nela inseridas. A curiosidade, o encanto, o olhar atento e a descoberta fazem parte de todo esse processo.

Na escrita deste artigo procurei abordar a construção do conhecimento pela criança, tendo como enfoque principal, seus registros. O foco é que o professor conheça sobre esse processo e que isso o auxilie em seu trabalho, de modo a garantir mais estímulos aos educandos. O respeito ao aprendiz, em suas fases, dificuldades e em seu desenvolvimento deve ser o foco de todo trabalho docente.

Avançamos em relação às concepções de infância e aprendizagem e temos um novo olhar para a infância que, chega à escola como um ser em desenvolvimento, pensante e atuante e já traz consigo uma grande bagagem cultural e muitos conhecimentos. Temos, alunos que a cada dia nos questionam, buscam e acessam conhecimentos e que querem sempre mais. Acreditamos na criança como protagonista da sua formação, e em hipótese alguma, as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita devem ser usadas para classificar ou rotular as crianças.

Que tenhamos claro nossa função e a necessidade de estarmos sempre atentos para as tão importantes intervenções e descobertas do dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. A. G. de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (Org.) Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009. p. 335346.

BARBIERI, Stela, Interações: onde está a arte na infância, coleção: Interações, São Paulo, Blucher, 2012. 162 p.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009.

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

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (org). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1993.

FREINET, Celestin. O método natural: a aprendizagem da língua. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa, 1977.

HERNÁNDEZ, F. Catadores da cultural visual. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do pré-escolar – uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

SELBACH, S. (Cood.). Arte e didática. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Como bem ensinar)

SILVA, M. B; GALVÃO, A. O. Concepções de arte na educação. Revista Histedbrl, Campinas, n. 35, p. 141-159, 2009.

SNYDERS, G. - "Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STABILE, Rosa Maria. A expressão Artística na pré-escola. FTD, 1988.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____ . Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. Ciclo Básico, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

TOURINHO, Irene. Transformações no Ensino da Arte: Algumas questões para reflexão conjunta. In: Ana Mae Barbosa. (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1, p. 27-34.

VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima. O Ensino de Artes nas séries iniciais do Ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins, 1984.

OUTROS MATERIAIS

A construção da escrita. Vídeo: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC, SEF: MEC, SEED, 2001.

OS CAMINHOS DA INCLUSÃO DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

CLEUZA RURIKO MIURA

RESUMO

A presente pesquisa procurou analisar a questão da Inclusão Digital por meio das relações estabelecidas entre os seus diferentes atores e mediante uma ampla análise dos fatores considerados, o presente estudo objetiva inserir-se na linha de pesquisa da Ciência da Informação denominada como "Informação Social". Inclusão se torna atualmente um termo que precisa ser vivenciado, praticado e assegurado, fazendo parte de um contexto mais amplo que se refere à inclusão social. A educação inclusiva não é uma moda pedagógica, mas constitui-se em uma filosofia educacional e social, é "um movimento, uma prática que postula o enfrentamento a toda discriminação dentro e fora da escola". Os desafios que se colocam para a educação, no contexto dos ecossistemas comunicativos referem-se, sobretudo, à necessidade de refletir sobre a integração entre tecnologia, sociedade e cultura, tendo em vista a necessidade de promover uma adequada formação de professores voltada para a ampliação de acesso às novas linguagens comunicacionais, utilizando os recursos tecnológicos a serviço da cidadania.

Palavras-chave: inclusão digital, cidadania, educação

1- INTRODUÇÃO

A educação é uma conquista social, que evolui à medida que a sociedade se transforma e se diversifica. Nessa perspectiva, a inclusão digital no processo de ensino – aprendizagem quando apoiada por uma proposta pedagógica coerente utilizando materiais propícios e quando realizada de maneira eficiente, cautelosa e responsável pode mudar o cenário da educação e, portanto, melhorar o aprendizado dos estudantes de forma eficaz, motivadora e acima de tudo, prepará-los para um futuro informatizado e competitivo.

A sociedade atual, denominada por muitos como sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade do saber e outros adjetivos, baseia-se na rapidez e facilidade com que as informações são disponibilizadas, em função do desenvolvimento dos recursos tecnológicos e meios comunicacionais. Trata-se de um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais, políticas e econômicas, capazes de promover a integração entre pessoas, programas e projetos em diversos níveis.

No entanto, entramos no século XXI com um paradoxo, pois profundas desigualdades sociais existentes entre países e pessoas, acentuada pela emergência de uma nova ordem internacional - a globalização econômica, vem desvelando uma crise estrutural do sistema capitalista, trazendo, como consequência uma elevação no índice de desemprego e a perda dos direitos sociais. Por outro lado, o mercado de trabalho está exigindo uma mão de obra altamente preparada e flexível. Associadas ainda a esse fato, as mudanças tecnológicas fazem com que grande parte das qualificações exigidas para o mercado de trabalho se tornem rapidamente obsoletas, diante dos aparatos de informação que operam em tempo real.

Percebe-se que existe um descompasso entre o ritmo de desenvolvimento tecnológico e a movimentação teórica, científica e institucional na área da educação. Alheia a esse processo, a escola, principalmente a pública, vive uma profunda crise, que a torna ineficiente na sua função principal - a de sistematizar e de mediar o conhecimento científico, garantindo a construção de significados, a dotação de sentido, a compreensão das informações e a apreensão do conhecimento.

Como reflexo, no Brasil, "a cena social (...), a partir de meados dos anos 70, é marcada pela presença constante de movimentos sociais organizados que colocam desafios interpretativos para a teoria sociopolítica, enquanto, paralelamente a isto, convocam para a participação os agentes que desenvolvem a reflexão sobre este acontecimento, provocando várias mudanças no ambiente acadêmico" (CARDOSO, 1994, p. 109). Passa-se, então, à priorização da democratização da informação e da relação informação – cidadania.

Inclusão se torna atualmente um termo que precisa ser vivenciado, praticado e assegurado, fazendo parte de um contexto mais amplo que se refere à inclusão social. Segundo Gonçalves (2001, p.10), a educação inclusiva não é uma moda pedagógica, mas constitui-se em uma filosofia educacional e social, é "um movimento, uma prática que postula o enfrentamento a toda discriminação dentro e fora da escola".

O conceito de inclusão digital é abrangente e está intimamente ligado ao de inclusão social. Não basta apenas disponibilizar o acesso aos recursos tecnológicos e à internet para se considerar "incluído" na sociedade da informação. Promover a integração e interação das pessoas na sociedade representa um desafio para todos nós educadores, significa, não apenas disponibilizar o acesso às fontes de informação e ao conhecimento, que, em uma sociedade democrática, devem estar acessíveis a todos os cidadãos, mas implica em um trabalho de conscientização e sensibi-

lização das pessoas, em um trabalho voluntário e na união de esforços da sociedade como um todo.

Para Spagnolo (2003), a exclusão digital "é o termo utilizado para sintetizar todo um contexto que impede a maior parte das pessoas de participar dos benefícios das novas tecnologias de informação". As consequências da exclusão social acentuam a desigualdade tecnológica e o acesso ao conhecimento, aumentando o abismo entre ricos e pobres. Por isso o autor destaca a importância de uma política pública por parte dos governos, principalmente nos países subdesenvolvidos, visando diminuir o fosso existente entre aqueles que têm acesso (os infoincluídos) e os que não possuem acesso (os infoexcluídos) aos recursos da sociedade tecnológica.

Santos (citado por Silveira, 2003, p. 26) afirma que a globalização é o "conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival."

Para Castells (1996), a transformação pelas quais atravessam as sociedades avançadas é estrutural e deve-se a uma combinação dos seguintes fatores: o impacto de uma revolução das tecnologias da informação e da comunicação, a formação de uma economia global e mudanças culturais, entre as quais destacam-se o novo papel desempenhado pelas mulheres e o crescimento exponencial de uma conscientização quanto às questões ambientais.

Demo (2000) refere-se ao pano de fundo capitalista e revela que não se trata apenas

da "sociedade", mas principalmente da "economia" da informação, que facilita o fluxo do capital, expatriado, globalizado. Para o autor, o mundo passou a ser chamado de aldeia global, não pelas facilidades de comunicação, mas pela convergência dos interesses capitalistas. "A energia mais forte da globalização pareceria ser a "dolarização" de tudo, refazendo a trajetória colonizadora com tanto maior vigor e discriminação" (p. 38).

Firma-se, assim, a ambivalência do conhecimento: essencial à emancipação e poderoso para a colonização. Pedro Demo é categórico ao afirmar que o processo de globalização e de constituição da sociedade da informação apontam para o seguinte rumo:

"(...) o que mais se globaliza são formas globalizantes de discriminação. Longe de as chances estarem mais bem distribuídas, concentram-se em clivagens tanto mais drásticas" (DEMO, 2000, p. 37).

Segundo Dantas (1995), como a informação tornou-se o objeto imediato de trabalho da maior parte dos indivíduos sociais, assim o capital passou a investir cada vez mais na indústria da informação. Em outro texto, de 1996, o autor afirma que presenciamos atualmente à constituição de todo um arcabouço político e jurídico que visa a "reduzir a informação a um recurso apropriável pelo capital, dela fazendo instrumento de poder e, concomitantemente de exclusão social" (DANTAS, 1996, p. 56)

Estaríamos, agora, entrando em um novo estágio, no qual a cultura deverá remeter-se à própria cultura. Para Castells (1996), este seria o verdadeiro objetivo dos movimentos ambientais: reconstruir a natureza como uma forma ideal de cultura.

2- DESENVOLVIMENTO

No contexto atual, marcado pela busca (por parte do Estado, do mercado e da

sociedade civil) de adequação aos processos que surgem com a dita "globalização", a relação entre sujeito e informação, cada vez mais tratada como recurso fundamental ao exercício da cidadania, assume grande relevância (MARTELETO, 2001).

Contudo, a relação informação – cidadania só é bem-sucedida quando o processo informacional está circundado por uma reflexão e análise crítica, por parte do usuário (ARAUJO, 1999). A fim de ser capaz do desenvolvimento dessa abordagem, o cidadão deve ser instrumentalizado a uma efetiva participação política e social. Tal instrumentalização apoia-se, sobretudo, na questão educacional, primordial à inserção do cidadão em qualquer dos aspectos da vida social.

Para Legroux, citado por Reis (2002), a informação é exterior ao indivíduo, enquanto o conhecimento está no próprio indivíduo. A informação contribui, assim, para a elaboração do conhecimento, desde que haja a assimilação, ou seja, uma atividade por parte do sujeito.

Bretas (2000, p. 61) aponta que existe atualmente uma tendência de abordagem teórica da comunicação que a distingue como inerente ao campo social, e não como um apêndice dele, "destacando sua característica mediática na construção da sociabilidade contemporânea, ao mediar as relações na sociedade e, ao mesmo tempo, ao ser instituída pela própria trama do tecido social".

A autora afirma, ainda, que

qualquer que seja o tipo de performance comunicativa, estará sempre propondo-se a realizar a mediação entre indivíduos humanos, colocando-os em relação. As interações sociais que emergem dessas situações só são passíveis de serem observadas

se focalizadas à luz das práticas ordinárias, do fazer cotidiano e da vida comum. A experiência vivida ocupa, aí, um lugar privilegiado na aferição e na análise, destacando a produção e o consumo de materiais simbólicos pelos atores envolvidos, como forma de identificar valores e significados próprios aos movimentos tribais, ou redes de pertencimento (BRETAS, 2000, p. 63).

Segundo Araújo (2002, p. 14-16), atualmente existem três tendências na Ciência da Informação, em relação a abordagens do sujeito:

1) A informação como produção de um sujeito universal: esta abordagem considera que o sujeito do conhecimento é um sujeito universal por ser portador de categorias e operações estabelecidas "a priori". "Tais categorias e operações, que se caracterizam como sendo formas racionais, universais e transculturais, estariam presentes de modo 'virtual' em cada sujeito particular, e são anteriores e independentes de cada ato particular de conhecer e representar determinada situação ou objeto".

Araújo (2002) refuta esta interpretação, afirmando que o sujeito do conhecimento não pode ser considerado como a-histórico. Ele é histórico e está inserido numa relação social de tempo e espaço que determina a sua vivência.

2) A informação como produção de um sujeito cognitivo-individual: esta segunda abordagem considera que, a partir de suas experiências, é que o sujeito do conhecimento combina percepções e as generaliza, produzindo, por exemplo, o conhecimento científico. Aqui é destacada a dimensão subjetiva do processo informacional, o que significa dizer que as práticas informacionais são vistas como ações desenvolvidas no interior de um sujeito cognitivo individual.

A autora considera que esta abordagem seria tão reducionista quanto a anterior, pelo fato de ambas desconsiderarem a realidade social que circunda o sujeito e que expressa a complexidade das relações econômicas, culturais e políticas. Assim, demanda-se uma terceira abordagem que busca considerar todos os elementos do fenômeno informacional.

3) A informação como produção de um sujeito cognitivo-social: esta terceira abordagem considera o sujeito do conhecimento também como um sujeito social. Ela difere das duas primeiras por relacionar o sujeito com o seu contexto social, considerando os seus processos de socialização e a vivência histórica dos grupos como elementos preponderantes ao estudo do fenômeno informacional.

Sendo assim, no contexto das práticas sociais, a informação destaca-se como elemento de fundamental importância, que constrói e determina a realidade social, sendo por ela também construída e determinada. Cabe reiterar, também, a capacidade da informação de transformar estruturas individuais e sociais, sobretudo quando vista na condição de recurso para a tomada de decisão e para a ação política.

Aun (2001) alerta para o hiato social que se coloca atualmente em vista da sobreposição da disseminação à produção de conteúdo. A rapidez na circulação das informações, propiciada pelo desenvolvimento tecnológico, causa a falsa impressão de que as informações estariam sendo globalizadas e distribuídas igualitariamente.

Segundo Araújo (1999), a socialização da informação baseia-se na criação de um contexto comunicativo no qual produtores e usuários estejam presentes de forma igualitária e atuando ativamente. Deve haver, ainda, o estabelecimento de uma espécie de acordo entre produtores e usuários, pelo qual são definidas as demandas informacionais a serem atendidas e as metodologias a serem adotadas para esta finalidade.

Para que o processo informacional, no caso das práticas de cidadania, resulte em ação política, deve ser implementado um modelo que subsidie as práticas informacionais, equilibrando a participação do emissor e do usuário e gerando a possibilidade de um diálogo horizontal. Neste modelo, denominado comunicativo-informacional, emissor e receptor devem compartilhar algum campo de experiência, além de dominar os códigos a serem utilizados na emissão e recepção de mensagens. Tal condição baseia-se na constatação de que, aqui, a eficiência não se relaciona à quantidade de informação, mas à efetivação da decodificação das mensagens (ARAÚJO, 2000, p. 13).

Um dos conceitos mais correntes de cidadania a considera como o conjunto de direitos e deveres dos indivíduos no contexto da sociedade. Demo (1992, p. 192) conceitua cidadania como o

processo histórico de conquistas populares, através das quais a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar um projeto próprio de desenvolvimento social. O contrário significa a condição de massa de manobra, de periferia, de marginalização.

Boaventura Santos destaca, assim, o papel central das classes trabalhadoras no processo de emancipação pós-capitalista. Entretanto, ressalva que tais lutas operárias aconteceram no contexto da democracia liberal, o que determinou que, para a consecução do princípio político horizontal de comunidade, foi necessário que surgisse a obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado. Dessa obrigação política é que derivaram os direitos sociais e as instituições que

se encarregavam de sua regulação e oferta.

Segundo o autor, esse processo ocasionou uma integração política dos trabalhadores ao Estado capitalista e, a partir daí, a supremacia da regulação em relação à emancipação.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da cidadania social teria resultado numa maior legitimação do capitalismo e em seu atual poder hegemônico.

Outra consequência de tal processo seria o agravamento da tensão entre a cidadania e a subjetividade. Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 245) assinala que, se por um lado, a ampliação da cidadania contribuiu para o desenvolvimento da subjetividade, ao proporcionar mais autonomia, liberdade, formação educacional e possibilidade de programação das trajetórias de vida (o que era impossível para as classes trabalhadoras), por outro lado propiciou um desenvolvimento societal que "aumentou o peso burocrático e da vigilância controladora sobre os indivíduos; sujeitou estes mais do que nunca às rotinas da produção e do consumo; criou um espaço urbano desagregador e atomizante, destruidor das redes sociais de interconhecimento e de entreajuda; promoveu uma cultura mediática e uma indústria de tempos livres que transformou o lazer num gozo programado, passivo e heterônomo, muito semelhante ao trabalho".

Numa perspectiva próxima, Singer (2003) afirma que o predomínio do neoliberalismo nas últimas décadas não eliminou os direitos sociais obtidos, mas impossibilitou a conquista de outros.

Nesse contexto, os crescentes índices de desemprego, observados em todos os países atingidos pelas políticas neoliberais, somados às condições precarizadas de trabalho, reduziram consideravelmente a cobertura dos direitos sociais. A partir disso, conclui-se que a manutenção dos ganhos sociais se encontra vigorosamente relacionada ao pleno emprego e ao crescimento econômico.

Bastos et al. (2004) acredita que a exclusão digital se constitui muito mais como um sintoma do que uma causa, ressaltando que não basta a disponibilização de acesso à Internet ou a oferta de computadores a preços acessíveis enquanto problemas como o analfabetismo e os baixos índices de renda e escolaridade afligirem parcelas tão significativas da população.

Phipps (1999, p. 103) difere pobreza e exclusão afirmando que "enquanto a noção de pobreza é primariamente concentrada em problemas de distribuição (a falta de recursos à disposição de um indivíduo ou família), a noção de exclusão social se concentra primariamente em problemas relacionais (participação social inadequada, falta de integração social, falta de poder)".

Contudo, num momento em que a informação é tratada como força produtiva dominante e em vista de seu caráter social e transformador, parece-nos justo afirmar que, apesar de não se constituir em solução mágica para a pobreza e a exclusão, as TICs têm o potencial capaz de aumentar a empregabilidade e a capacitação individual dos sujeitos, além de contribuir para o desenvolvimento e a coesão de grupos sociais.

Conforme Pellanda (2005), a importância da inclusão digital pode ser fundamentada pelo simples argumento de que estamos vivendo a era digital, na qual a informática não se refere a questões meramente técnicas que visam a aumentar o conforto das pessoas e facilitar as operações do trabalho e da vida cotidiana.

Segundo a autora,

a informática transforma nossas vidas por alterar profundamente nossa forma de conhecer, de nos relacionarmos com a natureza e com as pessoas. Ela influi, decisivamente, na forma como conhecemos e como nós construímos como subjetividades. Ao produzir um texto no computador, por exemplo, já não pensamos linearmente e podemos, de forma circular, acompanhar as recorrências de nosso processo de pensamento. Da mesma forma, ao nos relacionarmos com as pessoas numa rede digital, ficamos mais conscientes das reconfigurações que acontecem em nós e na própria rede. Isso tudo estende nossas potencialidades humanas (PELLANDA, 2005, p. 43).

Entretanto, o que se observa é que o uso de computadores, apesar das inúmeras possibilidades que representa para o desenvolvimento das potencialidades dos cidadãos, com consequentes melhorias em suas condições de vida e ampliação do acesso ao mercado de trabalho, por exemplo, continua restrita a poucos. A exclusão digital pode significar um aprofundamento ainda maior da divisão entre as populações dos países ricos e dos países pobres, dificultando o processo de desenvolvimento do terceiro mundo.

Para Nogueira (1999, p. 81),

a democracia e a cidadania ficaram cada vez mais dependentes de um melhor aproveitamento dos meios informatizados de comunicação: sem isso como mobilizar, para fins generosos (democracia aprofundada, justiça, igualdade), as competências sociais, com o intuito de dirigir a mudança em curso? Donde ser possível pensar que o uso socialmente mais rico da informática comunicacional consiste em fornecer aos grupos humanos os meios de reunir suas forças mentais para constituir coletivos inteligentes e dar vida a uma democracia em tempo real.

Sorj (2003) afirma que o capital-informação tende a dividir os homens e mulheres em ricos e pobres em informação, em aqueles que geram valor-informação para o capital e aqueles excluídos do processo de geração, registro, comunicação e consumo de informação valor.

Ainda conforme Sorj (2003), a exclusão digital relaciona-se a cinco fatores que determinam a maior ou menor universalização dos sistemas telemáticos: 1) a existência de infraestruturas físicas de transmissão; 2) a disponibilidade de equipamentos/conexão de acesso (computador, modem, linha de acesso); 3) treinamento no uso dos instrumentos do computador e da Internet; 4) capacitação intelectual e inserção social do usuário, que determina o aproveitamento efetivo da informação; 5) a produção e o uso de conteúdo específicos às necessidades dos diversos segmentos populacionais. Sorj ressalta que, enquanto os dois primeiros critérios referem-se a dimensões passivas do uso da Internet, os três últimos definiriam o potencial de apropriação ativa desse recurso.

O grande diferencial a ser buscado por programas que visam à inclusão digital encontra-se no processo educacional. Trata-se aqui da obtenção de competências que propiciem ao sujeito as necessárias condições para que o mesmo possa produzir, ler e usar conteúdos informacionais. Conforme Aun (2001, P. 35), adquirir o conhecimento necessário para transitar na Sociedade da Informação "traduz-se por acumular os saberes fundamentais de uma educação formal, os saberes técnicos e atitudes sociais no estabelecimento de relações comunicacionais".

A pesquisadora sintetiza bem o presente momento, ao afirmar que

a mundialização dos contatos, a globalização das TICs e demais características que marcam a transição para uma Sociedade da Informação aumentaram a possibilidade de maior difusão de informações, mas os requerimentos de competência para se extrair conhecimento ou de apreensão dessas informações exigem competência que só quando adquirida permite a participação na nova era (AUN, Op. cit., p. 35).

Segundo Almeida (2005), o acesso às TICs e o conhecimento técnico, que vêm sendo considerados como o ponto chave em alguns programas de inclusão digital, não são suficientes para o desenvolvimento de práticas cidadãs por meio do uso dessas tecnologias:

Propiciar às pessoas a fluência tecnológica significa utilizar criticamente a tecnologia da informação e comunicação com os objetivos de alavancar a aprendizagem significativa, autônoma e contínua, mobilizar o exercício da cidadania, oportunizar a produção de conhecimentos necessários à melhoria das condições de vida das pessoas e da sociedade e apoiar a criação e organização de nós da rede de relações comunicativas na qual todos possam se conectar (ALMEIDA, 2005, p. 173).

Para a autora, "a fluência tecnológica aproxima-se do conceito de letramento como prática social, e não como simples aprendizagem de códigos ou tecnologias; implica a atribuição de significados às informações (...), bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação" (p. 174).

Tomando como referência a obra de Paulo Freire sobre a alfabetização como "leitura da palavra por meio da leitura do mundo", Almeida (2005, p. 174) conceitua o letramento digital como o "domínio e uso da tecnologia da informação e comunicação para propiciar ao cidadão a produção crítica de conhecimento, com competência para o exercício da cidadania e para inserir-se criticamente no mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações".

É evidente que, para acontecerem, o letramento digital, a incorporação do direito de expressão e a sociabilidade por meio das redes telemáticas carecem das tecnologias da informação e da comunicação. Também parece estar bastante claro que o simples acesso a tais tecnologias não é capaz de conduzir à desejada inclusão no meio digital. Contudo, em países como o Brasil, facultar o mero contato com equipamentos e tecnologias de informação e comunicação já se constitui em um grande desafio.

O que tem potencial transformador não é a informática, mas a informação.

Portanto, há consenso quanto a que os projetos de inclusão digital não devem apenas ensinar a utilizar máquinas. O cidadão não deve ser habilitado apenas para o acesso, mas também para prover conteúdos relacionados à sua realidade. Considera-se que a criação, a produção local de conhecimento ou a disponibilização de acesso a conteúdo relacionado à realidade da comunidade constitui-se na mola propulsora da adoção da Internet como meio de consulta, contribuindo para a familiarização dos cidadãos com a tecnologia.

Pesquisas sistemáticas que vêm sendo desenvolvidas pelo IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística verificam que há melhora do acesso no Brasil.

Porém, assinalam que "o crescimento da comunicação mediada por computador no Brasil não inclui no mesmo ritmo, nem mesmo nas regiões mais desenvolvidas, todos os estratos sociais. A conectividade dos ricos é mais veloz. Assim, tudo indica que a inclusão digital não será obra da expansão mercantil no Brasil. Algo precisa ser feito" (SILVEIRA, 2001, p.20).

O Estado deve envolver os diversos segmentos da sociedade na discussão acerca da inclusão digital e na condução dos Programas, mas também não pode se eximir da responsabilidade de oferecer sustentação aos processos de inclusão digital. Sem o fundo público fica difícil garantir a inclusão maciça das camadas de baixa renda na sociedade informacional. Isto, contudo, não implica a execução estatal do programa (SILVEIRA, 2003).

É grande a carência em torno de pesquisas de caráter avaliativo ou comparativo, que proponham correções de rumo e que estabeleçam indicadores confiáveis.

Em geral, os programas de inclusão digital têm adotado como indicadores, a fim de medir o êxito de suas iniciativas, o número de acessos feitos, os conteúdos mais buscados, a faixa etária, a escolaridade e o sexo dos usuários. Tais dados, apesar de necessários à definição do perfil, tanto do programa em questão quanto dos usuários, são insuficientes para medir o processo inclusivo, que exige mudança de comportamento por meio do acesso à informação.

Outra questão importante a ser considerada em relação aos programas de inclusão digital relaciona-se à chamada "exclusão digital de nações", que decorre do domínio tecnológico exercido pelas nações desenvolvidas.

Silveira (2001) acredita que a adoção de softwares livres pode minorar a dependência tecnológica de países como o Brasil. Os softwares livres são programas abertos, ou seja, livres de restrição proprietária quanto à sua cessão, alteração e distribuição.

Segundo Silveira (2003) a associação entre as políticas de inclusão digital e o movimento de softwares livres são o nexo fundamental da malha de iniciativas pelo desenvolvimento sustentável do país. O autor argumenta que o uso de softwares livres nos programas de inclusão digital seria fundamental por: integrar a política de inclusão digital, de informatização de escolas e das bibliotecas públicas e a adoção das TICs como um instrumento didático-pedagógico atrelado à estratégia de desenvolvimento tecnológico nacional; resultar em menos custo para o Estado; a difusão do software livre, que carece de manutenção como o proprietário, pode incentivar o surgimento de empresas locais aptas a lidar com este recurso; e finalmente, por evitar o uso de dinheiro público para a formação digital dos cidadãos em linguagem proprietária pertencente a grupos transnacionais.

Numa sociedade globalizada em que aparentemente todos comunicamos com todos, essa pergunta torna-se crucial. À globalização segue-se necessariamente a localização. Vê-se aqui também, claramente, como as proposições epistemológicas não podem ser desligadas das perguntas éticas, e como ambas as perspectivas se entrelaçam em nós ontológicos que giram hoje em torno da pergunta: quem somos como sociedade(s) no horizonte da rede digital? É evidente que tal pergunta surge não apenas como consequência de um mero estado anômalo de conhecimento, mas de um estado anômalo existencial que nos acostumamos a chamar de exclusão digital (CAPURRO, 2003, p. 20).

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, fica claro a importância em trabalhar na escola a inclusão digital, pois moramos em um país onde cada vez mais o conhecimento e o saber são fundamentais para a sobrevivência, visto que a inclusão digital significa também, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia. No cenário atual, em vista do papel desempenhado pelos processos informativos, o acesso às TICs pode contribuir para o aumento da empregabilidade, melhorar a capacitação individual dos sujeitos, além de contribuir para o desenvolvimento e a coesão de grupos sociais.

Percebe-se que a introdução da tecnologia nas escolas, proliferam inúmeros programas voltados à educação que, utilizados como ferramentas didáticos-pedagógicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, vêm possibilitando múltiplas formas de tratar o conhecimento e criar ambientes mais dinâmicos de aprendizagem.

Conforme Aun (2001, P. 35), adquirir o conhecimento necessário para transitar na

Sociedade da Informação "traduz-se por acumular os saberes fundamentais de uma educação formal, os saberes técnicos e atitudes sociais no estabelecimento de relações comunicacionais". Esta seria, então, a formação necessária à habilitação dos sujeitos num programa de inclusão digital para que possam atingir os níveis adequados de competência informacional.

As vocações locais devem ser despertadas e/ou exploradas e relacionadas às pesquisas empreendidas na web e à produção de conhecimentos. Esta questão relaciona-se tanto com a necessidade da geração de renda quanto com a afirmação de Phipps (1999, p.

117) de que "oferecer informação eletrônica e fontes de comunicação com conteúdo interessante e relevante para as necessidades da comunidade - assim como um acesso total e fácil aos membros daquelas comunidades - pode ser visto como parte de um ciclo, potencialmente um círculo virtuoso, de acesso, uso e utilidade frequente".

Tanto Phipps (1999) quanto AUN (2001) destacam a importância do acesso a conteúdo relevante para a familiarização do

sujeito com a tecnologia. Como se vê, é grande o desafio que se coloca à frente daqueles que acreditam e trabalham pela inclusão social, alcançada por diferentes caminhos, inclusive aquele que denominamos inclusão digital, não sendo suficiente apenas a instalação de equipamentos de informática nas comunidades. Devem ser oportunizadas condições para a real apropriação das TICs, como instrumentos para as necessárias transformações na realidade social das comunidades, afinal "a técnica é o que fazemos dela; portanto toda a tecnologia (...) de inclusão digital se dirige à ampliação do humano, de suas capacidades, potencialidades, afetos. Com base na solidariedade, a tecnologia das máquinas, as tecnologias da inteligência são fios que se integram e expandem o humano" (PELLANDA, 2005, p. 24).

Os desafios que se colocam para a educação, no contexto dos ecossistemas comunicativos referem-se, sobretudo, à necessidade de refletir sobre a integração entre tecnologia, sociedade e cultura, tendo em vista a necessidade de promover uma adequada formação de professores voltada para a ampliação de acesso às novas linguagens comunicacionais, utilizando os recursos tecnológicos a serviço da cidadania. A questão crucial que se coloca é: Como colocar o conhecimento a serviço dos excluídos?

Significa preparar os professores e cidadãos para o exercício consciente de um direito – participar de forma ativa, crítica e criativa, no contexto da sociedade da informação, negociando com os sentidos que dá aos meios e recursos tecnológicos, bem como os usos que faz desses recursos.

Martín-Barbero (2000), afirma que grande parte da população da América Latina tem acesso à modernidade não por meio da escola, mas sim a partir dos discursos, narrativas, saberes, linguagens, e experiência audiovisual. São os chamados "saberes mosaico", apropriados a partir da indústria dos meios de comunicação de massa.

O professor precisa se conscientizar de que não é a única fonte do saber, pois existe uma profusão de "canais" legitimados pela sociedade tecnológica que também geram informação e podem também produzir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eliany Alvarenga. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto das organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. Revista Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 155-167, mai/ago. 1999.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga. O fenômeno informacional na Ciência da Informação: abordagem teórico-conceitual. In: CASTRO, César Augusto (org.). Ciência da Informação e Biblioteconomia: múltiplos discursos. São Luís: EDUFMA, 2002.

AUN, Marta Pinheiro. Antigas nações, novas redes: as transformações do processo de construção de políticas de informação. 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - IBICT/ECO-UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

BASTOS, Jaime S. Y.; BRANDÃO, Wladmir C.; PARREIRAS, Fernando S.; SILVA,

Antonio B. O. Inclusão digital, política de software livre e outras políticas de inclusão. Disponível em <http://www.netic.com.br>.

BEMFICA, Juliana; CARDOSO, Ana Maria Pereira; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta.

Sociedade da Informação: estratégia para uma sociedade mercadorizada. Revista Informática Pública, v. 5, n. 2, p. 185-201, 2003.

BRETAS, Maria Beatriz A. S. Interações Telemáticas: Estudo sobre jovens internautas de Belo Horizonte. 2000. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - ECI/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CÂMARA, Mauro Araújo. Telecentros como instrumentos de inclusão digital:

perspectiva comparada em Minas Gerais. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2003, Belo Horizonte.

Anais... Belo Horizonte: 2003.

CARDOSO, Ana M. P. Retomando possibilidades conceituais: uma contribuição à sistematização do campo da informação social. Revista Escola Biblioteconomia UFMG, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 107-114, julho/dezembro. 1994.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania na encruzilhada. In: BIGNOTTO, Newton (org). Pensar a república. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In:_____. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 1, p. 3-32.

DANTAS, Marcos. A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a Monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

AUN, Marta Pinheiro. Antigas nações, novas redes: as transformações do processo de construção de políticas de informa-

ção. 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - IBICT/ECO-UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

LE COADIC, Yves François. A Ciência da Informação. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1996.

MARTELETO, R. M., RIBEIRO, L. B. Informação e construção do conhecimento para a cidadania no terceiro setor. Revista Informação e Sociedade: Estudos, v. 11, n. 1, 2001. Disponível em <http.www.informacaoesociedade.ufpb.br>. Acesso em 1º julho 2003.

MARTIN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. P. 83- 113, In: FILE, V. (org.). Batuques, fragmentações e fluxos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

PELLANDA, Nize M. C.; SCHLÜNZEN, Elisa T. M.; JUNIOR, Klaus S. (orgs.).

Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas.Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

PHIPPS, Linda. Controle social pelos excluídos: modelos para a Sociedade da

Informação. Informática Pública, ano 2, n. 1, p. 97-144, maio 2000. Disponível em http://www.ip.pbh.gov.br/sum0201.html.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002 apud SILVEIRA, Sérgio A., Inclusão Digital, software livre e globalização contra hegemônica In: SILVEIRA, Sérgio A. da; CASSINO, João. Software Livre e Inclusão Digital. São Paulo: Conrad, 2003, p. 17-47.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVEIRA, Sérgio A. da; CASSINO, João. Software Livre e Inclusão Digital. São Paulo: Conrad, 2003.

SORJ, Bernardo. brasil@povo.com. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SPAGNOLO, G. A exclusão digital. Fonte: Software Livre. In: http://www.infoinclusao.org.br/conteudo.asp?conteudo_id=293. Acesso em 07/08/2008.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: E OS ESTUDANTES AUTISTAS

CRISLENE NUNES CHAVES SOARES

Resumo:

A Educação Especial e Inclusiva faz parte das discussões sobre educação, uma vez que os profissionais da área e as famílias dos estudantes com algum tipo de deficiência, tem se tornado cada vez mais conscientes de seus direitos e da necessidade de garantir uma educação de qualidade, que respeite e atenda às necessidades. Quando falamos em Educação Inclusiva no caso do Brasil, relatamos um período que compreende no máximo 70 anos da história da Educação Brasileira. Assim, este artigo teve como objetivo discutir a educação inclusiva do ponto de vista das questões que envolvem o trabalho com estudantes com deficiências. A legislação sobre o assunto é clara e concisa: a inclusão desses estudantes deve ser promovida dentro da sala de aula regular nas redes de ensino, cabendo aos profissionais da formação buscar capacitação, capacitação contínua e aprimoramento para contribuir com o processo de inclusão. Assim, esta pesquisa se baseou em levantamento bibliográfico a fim de discutir as principais questões relacionadas ao assunto e os resultados indicaram que a legislação foi implementada na medida do possível, mas que ainda existem algumas lacunas para que o processo de inclusão de fato ocorra.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Legislação,

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em Educação Inclusiva, relatamos um período que compreende no máximo 70 anos de história da Educação Brasileira. A fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, ajudou a mudar essa situação. Até então, o que se via era uma flagrante discriminação por parte da sociedade. No ambiente escolar a situação não era muito diferente: as escolas atendiam apenas um seleto grupo de alunos, excluindo negros, pobres e deficientes.

Com o tempo e com a Legislação trazendo um novo olhar sobre a Educação Inclusiva passou a fazer parte das discussões sobre educação, uma vez que não só os profissionais da área, mas também as famílias dos estudantes com algum tipo de deficiência, tornaram-se mais conscientes dos direitos e da necessidade de garantir uma educação de qualidade, que respeite e atenda às suas necessidades.

No início, o processo de inclusão se dava no sentido de simplesmente integrar o aluno. No entanto, mudanças ocorreram de forma significativa ao longo do tempo, com a necessidade de inclusão de estudantes com deficiências nas classes regulares e pedagogia centrada no aluno, promovendo grandes mudanças no cenário educacional (BRASIL, 2007). .

Apesar da legislação e das discussões

no campo educacional, observamos nas escolas os desafios que os profissionais devem enfrentar para que a inclusão realmente aconteça. O discurso de Neto et al. (2018) sobre esses desafios é: como garantir o acesso e a permanência de todos na escola, inclusive os estudantes com deficiências, e como transformar nossa escola discriminadora em uma escola inclusiva?

Portanto, a presente pesquisa visa discutir as possibilidades e desafios que são encontrados no cotidiano para que essa consolidação de fato ocorra.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Demorou muito para o Brasil olhar mais de perto as pessoas com deficiências. No início, a inclusão se dava por meio de centros especializados que serviam para que essas pessoas se desenvolvessem de alguma forma.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant, foi criado a partir do Decreto nº. 1.428/1854, a fim de proporcionar educação primária, musical, moral e religiosa, bem como trabalhos fabris (BRASIL, 2016a).

Nos três primeiros anos de sua criação, a quantidade de alunos não poderia ultrapassar 30, dos quais dez seriam admitidos gratuitamente apenas quando reconhecidamente pobres, pagos pelo governo imperial.

Dois anos depois foi criado o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), a fim de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. Inaugurado em 1º de janeiro de 1856, o instituto tinha caráter privado, sua fundação foi datada apenas em 26 de setembro do mesmo ano, data da promulgação da lei nº. 939/1956, para concessão de subsídios anuais e pensões a estudantes pobres (BRASIL, 2016b).

Inicialmente o atendimento acontecia nas salas do Colégio Vassimon, com apenas três alunos, dois mantidos pelo governo imperial e o terceiro, com recursos próprios. O curso oferecia o ensino de língua portuguesa, aritmética, geografia e história, além de contabilidade comercial e doutrina cristã.

Somente após a virada do século, em 1926, é que surgiu a criação de outro centro:

o Instituto Pestalozzi, para prestar atendimento a deficientes mentais. O movimento ganhou forças através da educadora e psicóloga Helena Antipoff, que veio trabalhar em Belo Horizonte, a convite do governo mineiro.

A atuação da educadora marcou consideravelmente o assistencialismo social, a educação e a institucionalização dos serviços voltados para os portadores de deficiência aqui no país. Foi ela quem introduziu o termo excepcional, em detrimento das expressões deficiência mental e retardo mental, muito utilizadas na época.

Já em 1954, o atendimento foi ampliado com a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE). A ideia era a de prestar assistência médico-terapêutica as pessoas com deficiência intelectual. Assim, um grupo de pais, amigos, professores e médicos especializados abriram uma escola. A entidade passou a contar com uma sede provisória onde foram criadas duas classes especiais, atendendo em torno de vinte crianças.

A escola cresceu, assim como seus alunos, pois na adolescência precisavam de atividades mais criativas e profissionalizantes. Assim surgiu a primeira oficina pedagógica de atividades relacionadas à marcenaria para pessoas com deficiência aqui no Brasil, incentivada pela professora Olívia Pereira.

Após a criação desses institutos, discussões, fóruns e leis foram criados para contribuir com o processo de inclusão, afastando esses alunos dos órgãos especializados e trazendo-os para as turmas do ensino normal.

2.2 REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando falamos em Educação Inclusiva, a Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo mostra preocupação com o tema, instituindo decretos, leis, projetos, educação continuada e um marco de apoio a esses estudantes.

Para discutir o assunto, aqui vai um breve informar sobre a legislação pertinente à Rede, em especial a Portaria nº 8.764, de 23/12/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, instituindo a Política Paulista de Educação Especial na rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2016).

O artigo 2º trata de questões relacionadas ao acesso e permanência de estudantes com deficiências na escola regular, enquanto o artigo 3º prioriza a matrícula desses alunos nas aulas regulares, além do atendimento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo 5º considera nos termos do artigo 7º, as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação ao assunto.

O artigo 6º trata do CEFAI, setor do Conselho de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P), responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas aos estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDP) e altas habilidades ou superdotação,

responsável pela formação de profissionais da educação; produção de materiais; além do desenvolvimento de projetos.

Os artigos 9º e 10º tratam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) destinadas ao serviço de AEE, em horário extra, sendo de natureza complementar ou suplementar, sempre que a necessidade do aluno for verificado. A SRM seria adotada com o ato oficial realizado pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos do artigo 9º do mesmo Decreto.

Por fim, a Rede Municipal de Educação do Município de São Paulo, traz a legislação pertinente a respeito dos direitos das pessoas com deficiências. No entanto, ainda é possível observar os desafios que são enfrentados no cotidiano das escolas.

2.3 ESTUDANTES COM TEA

Pensando no Transtorno do Espectro Autista (TEA), historicamente falando, na década de 1930, pesquisadores e médicos da época perceberam que o autismo se manifestava principalmente em famílias com problemas afetivos e, portanto, estudiosos acreditavam que o transtorno estava relacionado a problemas psicológicos.

Como os conhecimentos da Medicina na época demoravam para acontecer, não encontrando até então possíveis fatores biológicos.

Assim:

> 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).

O autismo, segundo alguns estudiosos, é um transtorno descrito por dificuldades de socialização e conversação que são possíveis de perceber durante a infância. Os pacientes com a síndrome apresentam em boa parte das vezes diferenças na área comportamental, o que evidencia a presença desse transtorno.

O problema está associado a uma série de características, simultaneamente a diferentes níveis de gravidade e conexão com outros tipos de transtornos, fazendo com que cada criança apresente desafios diferentes para familiares, profissionais clínicos e educadores (KOHANE et al., 2012).

Ainda segundo o autor, algumas características cruciais indicam a presença do autismo como o desejo de permanecer sozinho; o que acontece ao redor não lhe desperta 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.

Orrú (2012) dizia que os autistas apresentavam em geral a inaptidão para estabelecer relações, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, preocupação em conservar o ambiente do jeito que estava inicialmente, além de repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

O progresso da Medicina e da Ciência permitiu novos conhecimentos sobre essa questão, levando-se em consideração as interações do sujeito com o meio que o cerca, as pessoas e os objetos. Hoje, o TEA é definido como uma síndrome comportamental que envolve baixo desenvolvimento motor e psicológico, afetando a cognição, a linguagem e as interações sociais.

Desta forma, o autismo tem sido classificado como: "uma síndrome comportamental com múltiplas etiologias e o curso de um transtorno do desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema parental [...] e é de origem biológica" (ORRU, 2012, p. 21).

Assim: verifica-se que os indivíduos com autismo apresentam dificuldades no domínio cognitivo das funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurais que permitem a uma pessoa planejar coisas, iniciar uma tarefa, controlar-se para continuar a tarefa, prestar atenção e, finalmente, resolver um problema (SILVA, 2012).

Tardif (2000) refere que o aprendizado para os autistas não ocorre da mesma forma, pois para eles existe uma relação desigual entre o significado e o cérebro. A informação recebida não é completamente transformada em conhecimento. O professor deve saber identificar as diferenças de cada estudante, pois os alunos autistas não estão na escola apenas para socializar, mas para aprender.

Então, como trabalhar com alunos autistas? Este tópico traz à tona a necessidade de se pensar o trabalho dirigido e individual. Tardif (2000) afirma que o ensino para alunos com autismo geralmente segue o modelo propagado por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC), que oferece infinitas possibilidades de trabalhar com esses alunos desenvolvendo diferentes habilidades e habilidades.

No entanto, os alunos com autismo apresentam diferenças na aprendizagem, pois há uma relação diferenciada entre o significado e o que é processado no cérebro. A informação é recebida, mas não pode ser

convertida em conhecimento completo. Portanto, o professor deve entender as diferenças entre cada um deles, pois as crianças com autismo também precisam aprender e não só socializar.

Assim, para facilitar esse processo, foi criada uma Nota Técnica descrevendo o uso da Prática Baseada em Evidências (PBE) referente a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos na área de tecnologia assistiva voltada para comunicação alternativa/aumentativa (BRASIL, 2013, p. 3).

Também é necessário destacar que não existem documentos que regulem a obrigatoriedade da implantação das PEB nas escolas brasileiras. Documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais voltadas para os estudantes autistas são escassos.

Nos Estados Unidos, por exemplo, esses padrões são implementados, então as lacunas são bastante acentuadas. Azevedo (2017), em revisão bibliográfica, concluiu que menos de 20% dos profissionais da Educação possuíam formação específica ou continuada na área da Educação Inclusiva, e não foram encontrados registros de formação específica para o TEA:

Se por um lado estas mudanças nas concepções incitam a criação de novas expectativas educacionais por parte das pessoas com deficiência, das suas famílias e da sociedade em geral, além de incitar a reavaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares, em específico, dos seus objetivos e dos sistemas de avaliação, em todos os níveis; por outro, projetam uma perspectiva muito otimista para a educação especial, considerando como ela tem se desenvolvido até agora [...] (FERREIRA, 2002, p. 98).

Portanto, no Brasil há boa parte das escolas e profissionais que ainda encontram-se despreparados para atender alunos autistas ou tem a ausência de AEE:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. "Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor", avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

As habilidades do estudante com autismo precisam ser consideradas ao iniciar o trabalho educativo:

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, s/p.).

Por isso, o trabalho com os estudantes autistas deve envolver a todos, não só os profissionais da educação, mas também os demais colegas da turma:

Para além da reação 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, s/p.).

Para que isso aconteça, as famílias precisam ser apoiadas, para que se sintam empoderadas para ajudar seus filhos, proporcionando mais e melhores oportunidades, perspectivas e autonomia. De qualquer forma, os direitos devem ser respeitados e garantidos:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. "É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola", sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar "que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas", critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Portanto, o professor deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que será um processo contínuo e lento, que exige, portanto, paciência.

No caso da educação infantil, trabalhar com jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas ajudam a estimular coordenação das habilidades motoras e também auxiliam na interação social com os demais colegas, fazendo com que ela se sinta acolhida no ambiente que frequenta:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances de ela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995, s/p.).

Assim, é preciso não só a legislação, mas a busca do professor por novos aprendizados a fim de que se integre esse estudante ao máximo em sala. Além disso, é preciso também que se utilize diferentes estratégias

eficazes para a inclusão no ambiente escolar:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 330).

O professor precisa contribuir para desenvolver socialmente essas crianças, podendo utilizar: "[...] todos os recursos disponíveis relativos à socialização, aquisição da linguagem e comunicação e adaptação comportamental" (SILVA, 2012, p. 158).

Infelizmente, a inclusão ainda não acontece como deveria. A presença de alunos com deficiência nas aulas regulares regulares tem resultado, muitas vezes, sentimento de impotência, frustração e angústia diante das limitações encontradas.

As especificidades em relação às síndromes, aliadas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não orientada, dificultam a intervenção adequada e muitas vezes levam à insegurança por parte dos profissionais da educação (MATOS e MENDES, 2014).

Assim, cabe à escola prestar o AEE não se esquecendo das famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à elas, o que influenciaria indiretamente sobre o desenvolvimento da criança.

3. CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva mudou com o tempo em diversos países, inclusive no Brasil. Apesar das políticas públicas principalmente em 1994, com a Declaração de Salamanca até hoje, ainda encontram dificuldades em sua plena implementação.

Em particular, no caso de alunos com TEA, a matrícula em turmas regulares tem sido desafiadora, exigindo conhecimento aprofundado por parte do professor, bem como estratégias e intervenções eficazes.

A pesquisa avaliou práticas comprovadas cientificamente, como as práticas baseadas em evidências, conhecidas como PBE. No entanto, pesquisas mostraram que elas ainda são pouco conhecidas ou utilizadas no Brasil. Infelizmente, a lacuna entre o desenvolvimento da pesquisa e a apropriação do professor, o que deveria, na verdade, estimular o que chamamos de professor-pesquisador.

Mesmo assim, aqui no país, pela precariedade da formação docente e das próprias políticas educacionais, esse fenômeno torna-se mais crítico do que em outros países.

Portanto, novos desafios são trazidos à tona tanto em relação à área de pesquisa quanto às práticas pedagógicas. A primeira trata da forma como os pesquisadores realizam suas pesquisas, uma vez que o objetivo é ajudar, facilitar a compreensão e dar suporte aos professores para uso em sala de aula.

Por outro lado, é necessário oferecer formação específica e contínua a esses profissionais para melhor atender as necessidades desses alunos.

Assim, o uso do PBE, por exemplo, pode ser uma forma de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes autistas, bem como os demais estudantes com deficiências desde que sejam feitas as adequações necessárias.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO. M.O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em:... Acesso em 07 fev. 2022.

BRASIL. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. 2016a. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-doshttp://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegosmeninos-cegos. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. Instituto dos meninos surdo-mudos. 2016b. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid =817>. Acesso em: 07 fev. 2022.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79, ago, 2002.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos.

Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340] maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641. Acesso em: 08 fev. 2022.

KOHANE, I.S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD. PlosOne 7:e33224, 2012.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

NETO, A. O.S.; ÁVILA, E.G.; SALES, T.R.R.; AMORIM, S.S.; NUNES, A.K.; SANTOS, V.M. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Santa Maria.

ORRÚ, E.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SÃO PAULO.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-de-23-12https://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-inclusiva2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-ahttps://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-inclusivapolitica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva. Acesso em: 05 fev. 2022.

SCHWARTZMAN, S.J; ASSUNÇÃO, JR. F.B. Autismo Infantil. São Paulo, 1995.

SILVA, A.B.B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

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.

_____. Movimento Pestalozziano celebra 90 anos com trajetória marcada por conquistas e avanços. Disponível em: http://fenapestalozzi.org.br/ler/movimentohttp://fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancospestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancos. Acesso em: 07 fev. 2022.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA INSTITUIÇÃO:

REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS

DEBORA BORGES BARRETO DA SILVA

RESUMO

Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versem sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos e família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade

ABSTRACT

Through research carried out on books and academic papers dealing with the theme, it was evident that many children have learning difficulties during the literacy process. The main objective of this research was to investigate, intervene, soften and stimulate constructivist learning, wrapped in affectivity,

with actions planned, dialogued, significant, and systematized based on daily life and interests that involve two secular institutions: the family and the family. school focused on the needs of students. This entire process was developed with readings and re-readings by several authors who have been proven to be involved with the problem, aiming for the child to present advances with positive and significant results and the family and school awaken to the importance of strengthening relationships in the teaching-learning process.

Key words: Learning Difficulty; Literacy; Kid; Family; Affection

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, existem paradigmas que afetam diretamente a atuação dos principais atores sociais na relação ensino-aprendizagem. É cada vez mais recorrente a culpabilização da ausência da família no acompanhamento do processo educacional da criança, o que gera, em alguns casos, a justificativa pela inatividade da ação pedagógica do professor, que, equivocadamente, ao menos em minha opinião e na opinião de diversos autores, como perceberemos no transcorrer da leitura deste trabalho de pesquisa, não se sente responsável pelo todo que compreende este processo. Segundo a afirmação de parte destes profissionais, à escola cabe permitir o acesso à leitura e escrita e, por conseguinte, ao conhecimento e, portanto, a socialização do indivíduo, sua conduta ética e moral, seus anseios e inserção no mundo em sociedade estaria a cargo da família, corresponsável inclusive, pelo processo de desenvolvimento das habilidades mínimas na trajetória escolar do aluno.

Por outro lado, a divulgação de dados, nas várias esferas de governo, geralmente em forma de ranking, provoca um olhar desconfiado da sociedade para o universo escolar, ao mesmo tempo em que remete a escola o rótulo de "salvadora da pátria", vez que afirma que vários problemas sociais, econômicos, ambientais e de posturas mais sensíveis frente ao combate do individualismo, dentre vários outros conflitos presentes na sociedade contemporânea, poderiam estar solucionados a partir de uma ação mais competente, eficiente e abrangente da escola. Hoje, para além do fracasso escolar dos nossos educandos, a escola passa a ser responsabilizada por não conseguir oferecer alternativas que alterem este quadro negativo, inclusive no avanço, acesso e permanência de crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino regular.

Foi com base nestas reflexões que, após um debate que objetivava a realização do Planejamento Escolar 2012, achei oportuno realizar o trabalho, ora apresentado, para, a partir dele, provocar a problematização de outro viés presente no universo escolar: um recorte necessário sobre as dificuldades de aprendizagem que tal situação – relação família-escola – ajuda ou dificulta o pleno desenvolvimento do escolar.

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

Desta forma, cumpre-me perguntar: Como duas instituições que "supostamente" trabalham em separado podem se unir frente à facilitação do processo ensino aprendizagem das crianças?

E para responder a esta questão/problema tratei de não especificar ou conceituar esta ou aquela dificuldade de aprendizagem ou distúrbios, com suas semelhanças e diferenças, como denominam alguns estudiosos, mas tratá-la de forma ampla sem a presunção de elaborar uma receita infalível para uma convivência mais saudável e rentável, para o aluno, entre as duas instituições.

Sabemos 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 alguns casos independem da aprendizagem.

Esta dificuldade poderá acontecer por vários motivos dentre eles destaco a metodologia inadequada, ausência de afetividade familiar e ou escolar e um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades apresentadas pela criança durante o processo educacional.

1. O papel da família no processo ensino-aprendizagem

Neste capítulo inicial é fundamental delimitar como será entendido aqui, o conceito "dificuldade de aprendizagem", já que há na literatura científica, discordâncias e consensos entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Ciasca (2003) o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central, já a dificuldade escolar está relacionada especificamente à um problema de ordem ou origem de método de ensino. Contudo, Dockrell & McShane (2000) afirmam que as dificulda-

des de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo. Desse modo, faremos análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciem.

Não se trata também de buscarmos aprofundamento nas questões voltadas a Dislexia, Disfasia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Lesão Cerebral ou TDAH e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores – público alvo – deste trabalho, quais sejam: pais, alunos e professores.

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 o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais". (Kaloustian, 1988, p.65)

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, pois, é no seio familiar que constitui-se 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, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias.

Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun (2005) descrevem fatores familiares contribuintes citados por pesquisas científicas para o transtorno da leitura, que acreditamos serem importantes para as diversas dificuldades de aprendizagem. São apontados como aspectos agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos 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.

Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos autores (Muñoz et. al, 2005) dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado.

Conforme afirma Del Prette & Del Prette (2005), os pais utilizam três alternativas para promover a competência social dos filhos: o estabelecimento de regras através de orientações, manejo de consequências por meio de recompensas/punições e servindo como exemplo.

Autores citados por Bolsoni-Silva & Marturano (2002) apontam habilidades parentais que interferem na aprendizagem e socialização dos filhos. Dialogar com os filhos. Expressar os sentimentos dos pais para os seus filhos e aceitar os sentimentos dos filhos. Evitar o uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas aos comportamentos adequados. Ignorar o comportamento inadequado, não dando atenção a ele. Cumprir promessas, pois os pais ao prometerem e não cumprirem fazem com que os filhos sintam-se enganados, prejudicando o relacionamento familiar e servindo de exemplo de que não é obrigatório cumprir com a palavra. Entendimento do casal quanto à educação dos filhos e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas. Habilidade de dizer não, negociar e estabelecer regras para os filhos. Os pais precisam pedir tarefas para os filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme idade e as habilidades que possuem. A habilidade de desculpar-se precisa ser considerada, pois os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se de forma parecida, o que é desejo dos pais.

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 auxilio do filho na realização adequada das tarefas de casa e com isso estar atentos para condições antecedentes aos comportamentos envolvidos no estudar, os próprios comportamentos e as condições consequentes a eles. As condições antecedentes são: ambiente organizado, bem iluminado, silencioso, horário fixo de estudo, material escolar

completo e atraente. As respostas envolvidas compreendem: atenção aos prazos de entrega, postura corporal adequada e métodos adequados de estudo. As condições após a execução do ato de estudar são consequências positivas, como elogios e recompensas.

De fato, a família é o primeiro lugar que passa segurança, que acolhe a criança após o nascimento. É importante que a criança encontre no lar 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 filhos de amor, respeito, compreensão, troca, socialização e crescimento. Neste sentido, precisam abrir mão da oferta de brinquedos, televisão, videogame, para que a atenção dessas crianças seja preenchida, enquanto se ocupam com outras atividades esquecendo-se de dar o carinho e o amor que estas crianças necessitam tanto. E também, eles precisam ter a exata compreensão de que não podem delegar para a escola o dever de educar com valores morais e afetivos, pois, além de propiciar fortes condições para as dificuldades de aprendizagem, ainda trazer um grande prejuízo para a relação familiar.

2. A Criança e sua Relação com o Universo Escolar

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as 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 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, à medida que o ser se situa no mundo estabelece relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas, ponto de partida para atribuição de outros significados. 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 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)".

Os PCNs propõem um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos.

Segundo Freire (1996), Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, precisamos como educadores discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Como educadores devemos aproveitar e respeitar as experiências que trazem os nossos alunos, aproveitar os contextos e situações que se apresentam, em evidências, sejam elas situadas no campo ou na cidade, lugares estes geralmente descuidados pelo poder público, discutir sobre a poluição dos riachos, dos córregos, os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à nossa saúde. Questioná-los fazendo comparações com estruturas e vantagens que bairros nobres têm sobre os de periferia, dentre outras questões pertinentes ao assunto.

Desenvolvermos e construirmos com nossos alunos reflexões críticas sobre os acontecimentos que envolvem o nosso planeta em todos os aspectos sejam eles: políticos, econômicos, educacionais, ambientais, questões de cunho racial, de etnias, ações discriminatórias, regionais, sociais entre tantos outros aspectos relacionados a esta questão. Toda esta dimensão sistematizada e dialogada de forma significativa irá ajudá-los a entender o seu contexto, incitando-o a pensar e agir como um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo perante a sociedade na qual está inserido.

Muitos estudos defendem o papel da interação social no processo da aprendizagem. Consequentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão social do desenvolvimento humano.

"Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa." A afetividade, o diálogo, a liberdade de expressão são elementos fundamentais para os avanços que a criança pode apresentar na sua forma de apreender a aprender. Sabemos que a realidade das salas de aula nas escolas públicas, muitas vezes não nos permite perceber simples gestos que podem tornar-se problemas futuros e ou até mesmo presentes no contexto escolar, por isso, precisamos sempre nos autoavaliarmos para não sermos cúmplices em alguns casos, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos educan-

dos.

As ideias de mediação e internalização encontradas em Vygotsky (1994) permitem defender, que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

O papel do outro tem uma importância fundamental enquanto formação do sujeito, já que o outro é importante na construção do que sou, pois, sozinho não há conflito e não terá modificação. A interação com o outro, desperta no sujeito a capacidade de buscar novas significações e trocas de conhecimento. E indubitavelmente, é no espaço escolar que esta relação se intensifica.

As escolas devem estar preparadas para receber os alunos, mas para que esse

"acolhimento" tenha sucesso integralmente é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os discentes tenham uma formação adequada.

Quando os profissionais são capacitados e possuem uma formação continuada, eles conseguem fazer uma leitura da corporeidade e da expressão, percebendo dificuldades, limitações. A partir de então estabelece com este aluno uma relação de afetividade facilitando a construção do conhecimento, tornando-o mais preciso e prazeroso.

Wallon (1978) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações afetivas que se estabelece entre elas e os adultos. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve cria-se uma forma de expressão mais complexa. O docente passa ser um ponto de referência para o aluno, por isso deve-se redobrar o cuidado na relação entre o professor e o aluno. É importante ressaltar, que toda relação pedagógica tem dimensão.

"Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina, mas o tipo de vínculo educador/educando que se estabelece na relação". (GARCIA.1998, p.41).

Pela relação que estabelece na sala de aula, o professor ao ensinar, exerce significativa influência sobre o aluno que aprende, levando-o a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias habilidades e comportamentos. Sua atuação ultrapassa, no entanto, a simples transmissão de conhecimentos. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática.

A relação ensinar e aprender não se limita ao espaço da sala de aula. Ela é muito mais ampla, estendendo-se além da escola na medida em que as expectativas e necessidades sociais bem como a cultura, valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências, entre outros fatores presentes na sociedade, tem repercussão direta no trabalho educativo.

(...) saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção . Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar não de transferir conhecimento. (FREIRE. 1996, p 47).

Segundo Freire é necessário desmistificar que a escola tem como função primordial transferir conhecimentos de uma geração a outra, o oficio do professor vai, além disso. É importante destacar que na relação professor/aluno o conhecimento é construído dia a dia, onde ensino e aprendizagem acontecem concomitantemente.

O discente no decorrer do processo pedagógico precisa construir a capacidade de perceber-se como ser atuante e não apenas um ser passivo, sendo "sombra" do professor. Os alunos de diferentes meios sociais chegam até a escola trazendo uma bagagem de características culturais e pessoais, que influenciam diretamente na sua relação pedagógica com o conhecimento, e consequentemente determina a maneira pela qual responde as exigências próprias do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos numa relação vertical, e assume a condição de educador que, num processo de interação dialogada com os alunos, na construção coletiva do saber valorizando a realidade social do aluno.

3. Dificuldades de Aprendizagem: Família e Escola

As estruturas familiares estão mudando a cada dia e isto está trazendo alguns reflexos para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Muitas vezes os pais delegam a função de educar somente á escola se ausentando das reuniões e atividades escolares fazendo com que o aluno se desinteresse de sua carreira estudantil.

A família em conjunto com a escola deve buscar bastante esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada. Almeida (1999, p.107 apud Leite e Tassoni, 2002, p.127), diz que: as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor aluno, uma relação humana, o afeto está presente.

Pelo que foi citado acima, percebemos 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 conversação 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 cabular 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.

O aumento das habilidades da criança melhora não somente as relações familiares, como também o ser ajustamento em relação à escola. Contudo, o trabalho com pais e crianças, é comprometido por questões socioeconômicas ou pessoais. Há pais que dizem: "Não posso faltar ao serviço para vir toda semana, pois não terei dinheiro no final do mês.", "Trabalhamos o dia todo, à noite, cansados, é que não temos paciência para ensinar ou ver as tarefas". Outros pais ou responsáveis, como avós, têm problemas de saúde, dentre tantos outros. Tais problemas comprometem o seguimento dos encontros, a execução das atividades pedidas, como acompanhar a realização das atividades para casa dos filhos, e conversar com professores na escola.

São informações que demonstram a importância de se oportunizar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a história vivida em relação à dificuldade escolar e ao estigma de se ter ou de ser um filho que não aprendeu na mesma velocidade que outras crianças. Assim se pode atribuir um novo significado para as experiências de fracasso. É relevante que se percebam como únicos e valiosos, não necessitando se igualar a outros ou a uma "normalidade", mas sendo capazes de aprender com as experiências vividas.

Os familiares comumente culpam a criança pela dificuldade de aprendizagem. Afirmam que os filhos são responsáveis pelo problema, pois acreditam não eles não tenham interesse pelos conteúdos escolares, são preguiçosos para realizar as tarefas, são distraídos, menosprezam os esforços que os pais fazem por eles e são "malcriados".

Tal crença faz com que as crianças se responsabilizem por algo que não compete somente a elas, o que prejudica a 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 à criança, ou seja, uma avaliação médica, psicológica e pedagógica 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. É 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 a norma. Tais habilidades de refletir sobre as regras, negociá-las e pensar sobre as consequências das mesmas no contexto da família, são importantes para que a criança também aprenda a respeitar as normas da escola, dialogar com os professores sobre elas e explicarem-se e desculparem-se quando não foram capazes de cumpri-las.

Strick e Smith (2001) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) quando o fracasso escolar se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

José e Coelho (2002) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

Considerações Finais

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes.O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornado-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

A importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem e da participação familiar é frequentemente apontada por outros projetos que buscam a família como mediadora e ativa do processo de aprendizagem. Porém, há ainda um vasto caminho de enfrentamento das dificuldades como recursos financeiros, preparo técnico e as próprias características das constituições familiares, fatores estes fundamentais para a adesão e continuidade nestes programas.

O presente trabalho nos mostrou que a construção do conhecimento através da concepção construtivista, ou seja, que a educação deve acontecer a partir de um ato/ação de humanidade e de amor entre educador educando. Ambos são cúmplices neste processo, no qual trocam saberes, conhecimentos contínuos e ambos vão descobrindo e construindo novos valores, conhecimentos, experiências de vida e de mundo, dentro do contexto social, cultural e político em que vivem.

O processo da alfabetização deve ser significativo e condizente com a realidade do educando, pois, o educador deve conhecer o seu educando, investigá-lo e entender o seu contexto. A aprendizagem deve vir de encontro com o que o aluno vivencia, partindo de elementos do seu cotidiano e que estes saberes adquiridos lhes sejam úteis, proporcionado ao mesmo enfrentar, conquistar, amenizar e superar obstáculos, desafios, expectativas de oportunidades, objetivos almejados e principalmente que esta criança torne-se um adulto consciente, ativo e participativo junto á sociedade, dentro de um universo complexo e dinâmico em que vivemos, que este ser tenha uma vida digna, provedor de ações críticas, possuidor de uma ótica clara e objetiva de mundo, sabendo respeitar e ser respeitado e que o diálogo seja sempre sua principal ferramenta para o alcance de êxitos em sua vida, almejando-se que esta criança, seja não só um indivíduo alfabetizado e sim "Letrado". Ficou evidente a importância da família e da afetividade neste processo, de acordo com as dificuldades

Concluímos que a participação efetiva e afetiva dos educadores e da família no processo de alfabetização é fundamental para que a criança desenvolva-se de forma positiva, cabendo aos pais a tarefa de orientar seus filhos e encaminhá-los na vida escolar e do educador auto avaliar-se constantemente em relação à sua postura e metodologia, proporcionando experiências educacionais significativas de cunho qualitativo e servindo-lhes de espelho com bons exemplos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999, p.107.

BELLEBONI, A. B. S. Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos? In: BELLEBONI, A. B. S. Rio Grande do Sul: 2004 BOLSONI-SILVA, A. T. MARTURANO, E. EM. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de

Psicologia, Vol. 7, nº 2, 2002.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. Brasília:

Senado Federal, 1996.

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.

CRISTIANO, Fabiana Mendes Cardoso. A importância da afetividade no processo de

ensino aprendizagem na educação infantil, Uberlândia-MG, 2006. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Pertópolis: Vozes, 2005.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Trad. Negrera, A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto

Alegre: ArtMed, 2008

FONSECA, V. Introdução ás dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo – Paz e Terra, 1996

GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil- 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e Conhecimento). 134p GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro:

Enelivros, 2002.

LA TAILLE, Yves de: Oliveira, Marta Col de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MUÑOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA, E.; CARBALLO, G.; PESTUN, M.S.V.

Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. In: Orgs. CABALLO, V.; SIMON, M.A. Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente. Transtornos específicos. Livraria Santos Editora, 2005.

NASCIMENTO, Regina Caetano, Alfabetização Construtivista – dificuldade de aprendizagem: um estudo de caso, São Paulo: 2011.

PEREIRA, A. C. S.; AMBRÓZIO, C. R.; SANTOS, C. N. BORSATO, F.; FIGUEIRA, F. F.; RIECHI, T. I. J. Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos Universidade Federal do Paraná.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In: Orgs. Brandão, M.Z.S.; Conte, F.S.; Brandão, F.S. Ingberman, Y.K.; Silva, V.L.M.; Olliani, S.M. Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento, Vol 14.

Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. Do Acto do Pensamento da Criança. São Paulo: Moraes Editores. 1978.

ESTUDANTES: A GARANTIA DO INÍCIO DA APRENDIZAGEM CIDADÃ ATRAVÉS DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NOS COLEGIADOS ESCOLARES E A IMPORTÂNCIA DO GRÊMIO ESTUDANTIL

DIEGO ROLIM DELLANAVA

RESUMO

A escola ocupa papel relevante na sociedade, que vai além da transmissão e acumulação de conhecimentos. A educação pode se constituir como afirmadora dos direitos humanos e ajudar na construção de uma sociedade cidadã. O presente trabalho apresenta um breve estudo acerca dos princípios que norteiam a gestão escolar quando esta se caracteriza como democrática, bem como sua integração com a comunidade tendo em vista alguns aspectos escolares. A gestão escolar deve ser enxergada como um conjunto de práticas voltadas à promoção do fazer democrático e da cidadania. Por isso a importância dessas vivências dos estudantes nos colegiados, pois a sociedade vem se transformando em ritmo cada vez mais acelerado. Portanto nota-se que é imprescindível que a comunidade local esteja em sintonia com o ambiente escolar para garantir a melhoria educacional.

Palavras-chave: Gestão; Escola; Comunidade; Colegiados.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, prevê que a educação é um direito de todos e que esta deve visar o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania. A lei maior preconiza, então, que o desenvolvimento de um indivíduo passa também por sua formação política, pois viver em sociedade significa tomar decisões políticas e para isso é preciso que cada pessoa compreenda este papel. Se essa percepção não é desenvolvida durante a vida escolar, ao chegar à idade adulta, a responsabilidade individual de atuar como cidadão ativo e participativo não se concretizará, pois faltarão bases e vivências que promovam essa tomada de consciência. Nesse sentido, a escola ocupa posição fundamental no incentivo e na consolidação da participação nos processos de tomada de decisão, pois a Constituição Federal estabelece também a gestão democrática como um dos princípios básicos do ensino público (art. 206), tendo sido regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e, em 2014, pelo Plano Nacional da Educação, em sua meta 19. Esse modelo de gestão propõe que ela seja exercida efetivamente por todos da comunidade escolar: professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários.

Reforçando ainda mais esse papel da escola, em uma concepção de Educação Integral com base nas práticas democráticas em que o estudante é levado a um desenvolvimento amplo, não apenas no sentido de acumular conteúdos acadêmicos, mas também de formar-se como um ser autônomo, crítico, participante ativo da realidade que o cerca, conhecedor da sociedade e do papel que lhe cabe perante ela, o incentivo à participação efetiva nos colegiados torna-se fundamental para alicerçar valores democráticos.

DESENVOLVIMENTO

A existência dos órgãos colegiados nas escolas é tema que suscita uma profunda importância quando falamos sobre gestão democrática, pois é por meio deles que se dá eficácia ao que está previsto em lei e garantem, não apenas no aspecto legal, mas de maneira prática e participativa na escola, um incentivo à consciência social do papel individual e do grupo em busca de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, os colegiados escolares têm papel fundamental, seja para tomada de decisões que vão nortear os investimentos das verbas e execução de melhorias, assim como atividades escolares que darão significado ao conhecimento acadêmico realizado no ensino regular. Projetos, Feiras, Parcerias com a comunidade do entorno, tudo deve ser conversado e pautado na decisão democrática que é vivenciada pelos colegiados escolares.

O Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil, as Associações de Pais e Mestres (APM) e as Assembleias Estudantis cumprem esse papel ao qual estão destinados, porém é preciso que haja incentivo constante por parte da Gestão Escolar, provocando, discutindo, publicizando e valorizando ações que se destinem a esse fim.

O Conselho Escolar (CE) é mais uma ferramenta que concede à escola um caráter democrático, pois é através dele que inicia-se o diálogo e a correlação entre os agentes diretos da escola(gestão, corpo docente e demais funcionários) e os agentes indiretos (membros da comunidade). Há uma expressiva relação entre o Conselho de Escola com o Projeto Político Pedagógico (PPP) , pois é o CE o responsável pela efetivação do PPP, afinal este tem como uma de suas atribuições assegurar que as determinações discriminadas no Projeto sejam realmente cumpridas, bem como tem a função, também, fiscalizar as questões financeiras da escola, além de ter um caráter deliberativo e decisório. Percebe-se a positividade do CE no que diz respeito à descentralização do poder nas instituições escolares, o que assegura uma maior vigência do espaço democrático na escola, desfazendo a antiga ideia que o Gestor é o centro de todas as atenções que norteiam a escola e garantindo uma maior participação do coletivo no ambiente escolar em suas mais diferentes dimensões.

Segundo o Ministério da Educação:

(...) a complexidade da sociedade atual e o processo de democratização do público impuseram a ampliação dos mecanismos de gestão das políticas públicas, criando as políticas setoriais, com definição discutida em conselhos próprios, com abrangências variadas: unidades da federação, programas de governo, redes associativas populares e categorias institucionais (2004,p.18)

A escola não pode se distinguir das demais instituições da sociedade em relação às questões que passam por transformações, sobretudo, se tais transformações influenciam diretamente no desenvolvimento de seus trabalhos, dessa forma, as instituições educacionais devem aderir à dinâmica dos conselhos, principalmente quando estes são formados de acordo com as determinações do Ministério da Educação.

Durante a formação do CE deve-se buscar de forma autêntica a construção de uma equipe que realmente esteja disposta a contribuir com a melhoria da educação. “O

Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão do seu Projeto Político Pedagógico"(ibidem,2004, p.36).

Nota-se, portanto, a importância que existe em criar um conselho com membros que saibam como buscar melhorias no âmbito escolar, pois o Conselho Escolar está diretamente ligado ao PPP e se o CE não for formado por uma equipe que seja capaz de compreender a dimensão das atribuições do CE, um grande número de ações propostas pela escola poderão tornar-se falhas.

Os conselhos escolares consolidam espaços efetivos à formação dos alunos, pois permite o efetivo exercício da participação, essencial à formação do cidadão. Ser cidadão não se aprende sabendo o conceito de cidadania e respondendo uma questão de prova. Formar para a cidadania envolve, sobretudo, o seu exercício que requer um olhar atento ao entorno, os Conselhos Escolares como espaço formativo à cidadania, à reflexão e os questionamentos sobre os aspectos e forças que compõem o mosaico social, político, econômico e cultural e, sobretudo, pela ação. Dentre as finalidades da educação torna-se fundamental resguardar o processo de democratização da escola, o qual não envolve apenas o acesso da população à educação formal, mas também a garantia de condições adequadas para a apropriação dos conhecimentos, o desenvolvimento de competências e condições para o exercício de cidadania. Dessa forma, precisamos favorecer a democratização do conhecimento, o que envolve proporcionar aos sujeitos da educação o saber e o saber-fazer críticos, que favoreçam a participação na vida social e melhoria nas condições de vida.

Segundo Libâneo (1985, p.12), a democracia da escola pública deve ser entendida como "ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares" e que a partir disso, tais oportunidades atendam as necessidades destas camadas relacionadas à melhoria de vida e à inserção no projeto coletivo de mudança de sociedade. Essa mudança só pode ser efetivada por uma visão ampliada do processo de formação que inclui a criação das instâncias de participação social na própria escola como parte do seu currículo e como espaço de aprendizagem.

Os Conselhos Escolares em suas quatro principais funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora (Brasil, 2004b) consolidam inúmeras possibilidades de atuação e exercício de habilidades fundamentais à cidadania. A partir disso, reforça-se que o conselho escolar é uma instância formativa e reafirma-se o papel da escola na formação de sujeitos cidadãos. Assim, podemos vislumbrar sem uma visão romântica da educação, que a escola assume o papel como uma instituição com a função de formar cidadãos para intervirem na sociedade, oferecendo acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, visando contribuir para a constituição deum sujeito social e participativo.

Já a APM (Associação de Pais e Mestres) caracteriza-se por: (...) órgão de representação dos pais, mestres e funcionários do estabelecimento de ensino, sem caráter político, partidário, religioso, racial e nem com fins lucrativos, não sendo remunerado os dirigentes e conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado. (Paraná,2003). Esta Associação tem como principais objetivos possibilitar a aproximação da comunidade com o trabalho desenvolvido pela escola, atuar juntamente com a gestão escolar nos aspectos gerais no que tange a função da escola, integrar-se com o Conselho Escolar, afim de discutir juntos às necessidades da instituição, desenvolver ações que visem as melhorias na Escola, atuando juntamente com os órgãos públicos, a fim de não deixar a mesma à mercê dos seus direitos. A APM é uma Associação sem fins lucrativos que representa os interesses comuns dos profissionais, dos estudantes e dos pais destes em uma escola. A ideia é que a opinião deles colabore com a gestão sempre com o objetivo de impactar positivamente na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação oferecida pela escola. Ela permite que as famílias e a escola dialoguem, promovendo uma integração da Comunidade com a instituição de maneira democrática. A APM possui uma organização administrativa registrada em Estatuto Próprio, constituída por pessoas eleitas em Assembleia geral em pleito realizado com voto secreto e mandato de 2 anos. Em caso de mais de uma chapa inscrita, ou direto, na ocorrência de chapa única e seus componentes podem ser pais ou responsáveis, professores, funcionários da escola, colaboradores (ex-alunos, pais de ex-alunos, ex-professores, ex-funcionários e membros da comunidade em geral).

O Grêmio estudantil é outra forma de organização colegiada na escola e esta instância representa a vontade coletiva dos estudantes. Através dela, os discentes têm voz e vez no processo educativo. Esse colegiado, organizado e composto pelos alunos e alunas, pode ser considerado como uma das primeiras oportunidades que os jovens têm em participar de maneira organizada das decisões de uma instituição, agindo em uma perspectiva política em benefício, no caso da escola, da qualidade de ensino e aprendizagem. Assim, os alunos têm vez e voz na administração da escola, apresentando suas ideias e opiniões com uma participação responsável. De acordo com Pescuma (1990), no ano de 1985 foi a provada a Lei Federal 7398/85 pelo Presidente José Sarney que ga-

rantia a organização autônoma dos estudantes de primeiro e segundo graus, legalizando novamente o Movimento Estudantil no Brasil. O artigo 1º da lei 7398 assegura que " a organização dos estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas e com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais". A partir da promulgação desta Lei o Grêmio Estudantil é estabelecido. De acordo com o caput " 2º A organização, o funcionamento e as atividades do Grêmio serão estabelecidos em seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada Estabelecimento de Ensino convocada para este fim". (BRASIL, 1985).

Além da Lei 7398/85, uma outra que garante esta forma de organização é o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Prezando pelo pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, o Estatuto explicita o direito a uma Educação de qualidade com o intuito de preparar para o exercício da cidadania, bem como qualificação para o trabalho. A atuação do Grêmio Estudantil possibilita ao aluno uma atitude investigativa/cognitiva e uma prática social voltada para a autonomia e participação, através da compreensão da construção social da realidade e da emergência de ações efetivas para transformá-la a cada dia, a cada escolha, a cada modo de saber e de fazer, a metodologia de ensino-aprendizagem passa necessariamente pela pesquisa e pela construção coletiva de conhecimentos ne atitudes, a partir do alargamento das experiências e representações sociais cotidianas de todos os envolvidos no processo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.95).

De acordo com Colares (2009), os direitos de participação foram estabelecidos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (artigo 12) como direito de expressar livremente suas opiniões, com a condição de que a criança seja capaz disso e sobre assuntos que a afetem. A participação de crianças e jovens na rotina escolar apresenta um Universo de sociabilidade, pois na escola é que aprende a necessidade de convivências com diferentes estudantes, com professores e demais membros do universo escolar. Os jovens precisam ser estimulados para o sentimento de pertença à escola, sendo protagonistas do processo educativo.

Os membros do Grêmio Estudantil devem ser estimulados a defender os interesses comuns de todos os alunos, em uma ação formadora da construção de visão crítica do ato político, firmar parcerias com a direção escolar, equipe pedagógica, professores, funcionários administrativos, Conselho Escolar e APM , assim o Grêmio terá uma atuação em prol dos alunos, da escola e da comunidade.

Um Grêmio que estabelece uma boa rede de relações com os sujeitos da comunidade escolar terá mais pessoas comprometidas com as ações que irão realizar. A construção da cidadania deve ser constante no ambiente escolar e deve ser incentivado para que os alunos desenvolvam senso crítico e autonomia. Através dessa participação, os estudantes se percebem como agentes de transformação. Esse processo faz parte da gestão democrática da escola, onde todos tem papel fundamental na edificação de uma escola de qualidade. Rego (1996), explicita que a construção de uma escola ideal é resultado do diálogo. A escola deve ser um local em que se possa questionar, discutir, duvidar, errar, colaborar mutuamente, ser espaços de contradições. Isso não é tarefa isolada mas sim coletiva e os alunos precisam assumir suas responsabilidades no que diz respeito a uma escola democrática. Porém, apenas para estimular a participação, se torna pouco. A escola deve escutar e dar voz aos alunos, levando em consideração os anseios deles e aí entra o papel fundamental do Grêmio Estudantil. Sendo bem organizado, devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, agentes de transformação pois o

Grêmio é um elemento institucional legal, onde os estudantes da Educação Básica têm a possibilidade de se organizarem e desenvolverem atividades das mais variadas visando promover o desenvolvimento intelectual, social e político de seus integrantes. Alunos ativos são mais interessados, contribuem positivamente para o bom andamento das atividades escolares, desenvolve senso crítico, se reconhece como pertencente ao meio e responsável por contribuir para sua melhoria e luta pelos ideais da sua escola. Esta escola, precisa propiciar esta participação, tornando-se assim, libertadora. Do ponto de vista de Freire:

A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (apud RIO DE JANEIRO, 2013, p.6).

A formação cidadã deve ocorrer no cotidiano escolar, sair do discurso para a prática. Dar liberdade aos alunos para serem agentes de transformação e permitir que tenham voz ativa. "(...)a escola que se abre para a atuação do Grêmio está construindo um espaço de diálogo(...). Com essa abertura, todos terão a oportunidade de criar uma nova realidade na escola, condizente com a identidade daqueles que a frequentam" (RIO DE JANEIRO,2013,p.5).

É importante ressaltar que, a escola que se abre para a atuação do Grêmio permitindo que os alunos contribuam com a sua dinâmica, está construindo um espaço de diálogo. E se a comunidade escolar adotar esses espaços como regra de funcionamento e manifestá-lo de forma cotidiana e em diversas esferas, ela estará permeada por uma cultura de participação democrática, possível de ser percebida em várias faces de seu Universo. Com essa abertura, todos terão a oportunidade de criar uma nova realidade na escola, condizente com a identidade daqueles que a frequentam (RIO DE JANEIRO, 2013,p.7). A participação faz parte de processo de formação da cidadania e dá oportunidade ao educando de expor suas ideias e ouvir opiniões diversas sobre o assunto, oportunizando a elaboração do senso crítico.

Demo (1988) explicita que, a participação não é algo natural e sim um processo de conquista, aprendizado e, sobretudo, de disputa com o poder dominante. À medida que nos organizamos para participar, estabelecemos uma disputa e com isso criamos também uma outra forma de poder.

Uma gestão só pode ser considerada verdadeiramente democrática com a promoção da prática da autonomia dos sujeitos para, além de compartilhar decisões, valorizar o potencial colaborativo dos indivíduos dentro de cada segmento da escola e dessa forma, incentivar os trabalhos coletivos, construindo uma consciência cidadã e plena conhecedora de sua importância na efetivação do processo democrático escolar e social.

Pautados no compromisso de que a educação deve zelar pela aprendizagem dos alunos com fins de uma prática cidadã e democrática, a vivência nos colegiados deve ser incentivada desde os anos de alfabetização, através de jogos, eleições de representantes de sala, discussões em grupo acerca de combinados e regras decididas pelo grupo por meio de assembleias.

Para além da atuação nos limites da escola abrem-se as possibilidades de participação juvenil em programas chamados de Parlamentos Jovens. Nessas oportunidades, ocorrem simulações envolvendo os ritos das Casas (a depender da instituição que abriga o programa) como posse, composição das Mesas Diretoras, exposição e votação dos projetos de leis que são previamente desenvolvidos pelos estudantes nas unidades escolares.

Na Câmara Municipal de São Paulo, o programa existe desde 2002, é direcionado aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as ideias apresentadas podem inspirar projetos para o município. Já no âmbito estadual, a Assembleia Legislativa do Estado, também possui a iniciativa, abarcando estudantes dos Anos Finais e Ensino Médio e, no âmbito federal, durante cinco dias, jovens de Ensino Médio podem exercer seus "mandatos" em Brasília. Os programas pretendem levar para a sala de aula discussões sobre temas relacionados à política, cidadania e participação popular, além de desenvolver habilidades de pesquisa, aprofundamento em temas indispensáveis à prática social, argumentação, diálogo e articulação política.

Todas essas vivências possibilitam a criação e o fortalecimento dos vínculos escolares com a comunidade em que a unidade está inserida e para além da vida estudantil. Tais práticas democráticas, se pautadas na valorização da escuta e do diálogo, podem consistir em alternativas viáveis para equalizar as demandas das realidades locais a fim de construir pontes permanentes destes cidadãos com o poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem evidente que, atualmente, a participação da comunidade nas ações da escola torna-se algo de pertinente relevância, pois a escola reflete várias dimensões acerca do que ocorre fora de seus muros, dessa forma não há como não haver uma relação entre as instituições educacionais e a comunidade onde as mesmas estão inseridas. Diferentemente do passado, onde a escola se fazia autônoma no que diz respeito aos processos educacionais, hoje em dia fica difícil conduzir as práticas pedagógicas sem o apoio e participação de todos que formam um meio social específico.

A partir do momento em que a escola, sobretudo a gestão, adquirem a consciência acerca dos fatos, percebe-se uma urgente relação de reciprocidade entre a comunidade e a escola, pois desta maneira a busca de soluções para possíveis problemas será mais tranquila, tendo em vista que haverá uma parceria entre ambos e assim poderão ser calcados passos mais largos rumo a um melhor ensino, que não fique designado somente às instituições escolares, mas onde a sociedade poderá contribuir de forma positiva, colocando-se à disposição da educação e procurando garantir juntamente com a escola, a construção da cidadania através dos processos educacionais. É importante que a comunidade tenha a real noção do seu papel fundamental na Educação. É preciso deixar de lado as velhas convicções de que processos educativos são dever somente da escola e que esta deve desempenhá-los sozinha e sem uma participação mais ampla.

A escola não deve ser concebida como detentora de toda autonomia no que diz respeito à educação e nem deve colocar-se como tal, pois do contrário os desafios encontrados no decorrer do ensino se darão numa escala muito maior do que quando a escola trabalha juntamente com a comunidade, levando em consideração suas peculiaridades e as contribuições que esse trabalho

em conjunto poderá trazer para a educação e consequentemente para o meio social, afinal por mais que a escola atue sem a participação da comunidade, todo o trabalho realizado se refletirá futuramente na mesma e própria sociedade como um todo.

A comunidade deve inserir-se no ambiente escolar de forma a propiciar o melhor andamento da educação. Esse envolvimento se dá de várias formas, afinal a escola desempenha diversas funções no âmbito educacional, logo a comunidade tem muitas oportunidades de exercer um papel atuante e transformador, principalmente para a melhoria do ensino aprendizagem.

O protagonismo da comunidade na escola pode dar-se primeiramente quando a mesma percebe que pode influenciar de maneira positiva nas mais variadas dimensões da educação. É interessante que a gestão busque maior proximidade com o meio comunitário procurando sempre envolvê-lo mais efetivamente nas ações escolares, tanto pedagógicas como administrativas. Dessa forma começa a se dar a democratização do ambiente escolar, uma das características mais importantes de uma Gestão Democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15/06/2016.

BRASIL. Lei Federal nº 7398. 1985. Disponível em: http://www.alunos.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/lei_federal_7.pdf.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygostky: a relevância do social. São Paulo: Summus, 1988.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

Petrópolis: Vozes, 1996.

Souza, Vilma de. Juventude, solidariedade voluntariado. Salvador: Fundação

Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Líber livro Editora, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

DOUGLAS WILLIANS SANTOS

RESUMO

O presente artigo reflete sobre as possiblidades e dificuldades da prática interdisciplinar e de que maneira ela pode ser entendida como uma prática pedagógica. A interdisciplinaridade é um assunto cada vez mais presente nas discussões acadêmicas e em boa parte dos currículos brasileiros, como algo que favorece a busca pela formação integral dos educandos. Não existe conhecimento isolado, é necessário mostrar as redes invisíveis que ligam os conhecimentos. O texto apresenta diferentes concepções sobre o tema. Também está presente neste trabalho de que maneira a interdisciplinaridade favorece a transmissão de informações para a produção de conhecimento, considerando as especificidades do sujeito. O papel do professor é essencial nessa relação, atuando como mediador no processo de aprendizagem, com escuta sensível, que considere as experiências que o estudante leva para a escola.

Palavras Chave: Formação docente; Prática pedagógica; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um assunto cada vez mais presente em discussões acadêmicas e evidenciado em boa parte dos currículos brasileiros, como forma de buscar a formação integral dos educandos.

A importância deste trabalho está em demonstrar uma relação íntima entre diferentes disciplinas, tendo em vista o aprendizado do que é o mundo, em toda a sua gama de relações. Não existe conhecimento isolado, é necessário que se entenda isso, e que a partir de então, seja possível mostrar as redes invisíveis que ligam os conhecimentos.

O presente artigo propõe uma reflexão acerca das possiblidades e dificuldades da prática interdisciplinar, de forma efetiva no que se refere ao docente e ao discente e como ela pode ser entendida como uma prática pedagógica dinâmica e transformadora.

Inicialmente é preciso compreender as concepções conceituais. Por isso, o texto explora o significado do termo interdisciplinaridade, apresentando a visão de diferentes autores sobre o tema. A questão interdisciplinar á abordada de maneiras distintas pelo mundo, o artigo se propõe a apresentar algumas dessas concepções e de que forma elas se relacionam.

O primeiro capítulo evidencia a importância do planejamento por parte dos docentes, a fim de integrar as áreas do conhecimento, além da necessidade de formação continuada dos educadores, que não se resume na realização de cursos, mas na necessidade de buscar informações que estabeleçam imbricação com os conhecimentos trazidos pelos alunos em suas vivências dentro e fora da escola.

Na sequência, o texto aborda de que maneira a interdisciplinaridade favorece a transmissão de informações para a produção de conhecimento, considerando as especificidades do sujeito. O papel do professor é fundamental nessa relação, atuando como mediador no processo de aprendizagem, com escuta sensível para identificação das necessidades dos educandos e atuando com uma postura interdisciplinar.

A realização desse estudo tem por base uma ampla pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos científicos, que foram essenciais para compreensão da questão interdisciplinar dentro do contexto educacional.

O trabalho não tem a pretensão de abordar todos os assuntos relacionados ao tema, dada a complexidade da interdisciplinaridade, suas múltiplas concepções, e os seus diversos campos de ação.

1 INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO DISCENTE E DO DOCENTE

Segundo Paviani (2008, p. 14), a interdisciplinaridade pode ser interpretada de diversas formas: um princípio epistemológico, uma proposta metodológica, uma forma de aplicar conhecimentos de determinada disciplina em outra, uma forma de colaboração entre pesquisadores e professores, um excesso de fragmentação de conhecimentos, uma especialização que enfatiza algo e esquece do todo, ou mesmo um sintoma de crise entre diferentes disciplinas.

Para Perez (2018, p. 456), não há como determinar apenas uma definição sobre interdisciplinaridade, mas há possibilidade de se identificar as interpretações dos autores acerca do tema. Segundo Lenoir e Hasni (2004) apud Perez (2018, p. 456-457), há três conceitos de interdisciplinaridade: lógico racional, mais presente na Europa, especialmente na França, e define o conceito interdisciplinar como um fim em si mesmo, como uma construção, justificada pelo conhecimento; lógica funcional do conceito, mais presente na literatura estadunidense, e compreende a interdisciplinaridade como um condutor para se atingir um determinado objetivo (saber-fazer); lógica interdisciplinar como forma de realização humana, presente nos países latino-americanos, encontrada com frequência no Brasil, entende que a interdisciplinaridade não se trata apenas de conhecer e saber fazer, mas que deve respeitar os aspectos afetivos do sujeito, tratando a questão interdisciplinar como algo que conduz ao crescimento humano.

De acordo com Fazenda (2015, p. 13), para que a cultura interdisciplinar aconteça, é necessário um esgotamento das posições acadêmicas arbitrárias, unidirecionais, que acabam por reduzir a importância de outros olhares. Para isso, é fundamental observar de forma menos arrogante as práticas pedagógicas exercidas com competência na educação.

Thiesen (2008, p. 546), ressalta que o enfoque teórico-metodológico da interdisciplinaridade surgiu na segunda metade do século XX, como solução para um problema apontado especialmente no campo das ciências humanas: a fragmentação e as delimitações de especializações do conhecimento, advindos da teoria do conhecimento de natureza positivista enraizadas no naturalismo, empirismo e mecanicismo científico do início da modernidade.

Ao analisar o que é interdisciplinaridade no contexto educacional, verifica-se que esse termo tem relação com a mútua e íntima relação entre as diferentes disciplinas, buscando um aprendizado integral sobre o mundo.

São muitos os temas que participam de forma ampla em várias áreas e disciplinas. A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos transmitidos de forma tradicional, com base em livros didáticos, sejam ensinados e aplicados na prática, o que dá sentido ao estudo. Sendo assim, o caminho mais seguro para fazer a relação entre as disciplinas é uma fundamentação baseada em situações reais. Entretanto, para que essa prática seja aplicada, se faz necessário planejamento e objetividade, principalmente se houver a participação de muitos professores, de áreas distintas. É essencial programar reuniões, em que se discuta quando os conteúdos previstos serão aplicados, para que uma disciplina auxilie a outra.

Quando as disciplinas são usadas para a compreensão dos detalhes, os alunos percebem sua natureza e utilidade. É preciso observar também que, ao falar em interdisciplinaridade no contexto de seus desafios e possibilidades na formação de docência superior, esse projeto interdisciplinar necessita de temas por muitas vezes bem delimitados.

Neste sentido, é fundamental enfatizar que a formação continuada do professor não se resume em realizar diversos cursos, mas também se informar constantemente sobre assuntos gerais e que englobam não apenas a sua área de conhecimento. Dessa maneira, ele aprende a aproveitar espaços

que surgem em sala de aula, muitas vezes trazidos pelos próprios educandos, e que podem ser produtivos, desde que abordados de forma ampla.

Ao sistematizar os temas, os currículos escolares ainda se estruturam de forma fragmentada e muitas vezes seus conteúdos são de pouca relevância para os alunos, que não veem neles um sentido.

É importante deixar claro que a prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como metodologia no desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas nem supõe para o professor uma "pluri especialização" bem difícil de imaginar, com o risco do sincretismo e da superficialidade. Para maior consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem. Daí a necessidade de um trabalho de equipe realmente pluri disciplinar. (FAZENDA, 1994, p. 60).

Cabe aos docentes, em suas práticas cotidianas na sala de aula, a busca contínua por romper um sistema fragmentado em especialidades, estruturado por linguagens específicas, frequentemente desconectadas do processo de aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, o que pode causar desinteresse por parte dos alunos.

A interdisciplinaridade exige dos docentes e discentes a capacidade de aprender a compreender e adotar uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, o seu conhecimento e as novas formas de obtê-lo. Desta forma, a cisão com esse conceito antigo requer o rompimento das formas tradicionais de busca do conhecimento, a reformulação das relações e dos modos de ensino e aprendizagem.

Para além de trazer as dificuldades do ensino interdisciplinar, é relevante evidenciar as possibilidades que ele traz. Para tanto, deve-se adotar uma postura interdisciplinar, entendendo que isso requer uma prática docente que ultrapasse as barreiras do conteúdo trabalhado em sala de aula, isso quer dizer que, os professores precisam ter uma clareza muito grande da especificidade da sua disciplina, mas ter a capacidade de explorar ações interdependentes e criar conexões mútuas entre as diversas disciplinas.

Essa nova postura requer uma compreensão mais ampla do processo pedagógico, principalmente aqueles que envolvem uma diversidade muito grande de concepções teóricas tão diferenciadas, exigindo um projeto coletivo capaz de estabelecer um diálogo que seja marcado pela colaboração e a integração entre as disciplinas, sem que se estabeleça essa ou aquela disciplina como eixo norteador. (TORRES, 2011, p. 57).

Um fator interessante para trabalhar os conteúdos de maneira interdisciplinar está no desenvolvimento dos professores para a produção de projetos interdisciplinares capazes de trazer de forma objetiva as diferentes contribuições que surgem da inter-relação entre as disciplinas envolvidas nesses projetos.

A postura interdisciplinar deve ser encarada como algo a ser exercido, compartilhado, coletivo e integrando os diversos saberes envolvidos nas disciplinas. Isso requer uma visão sistêmica, entendida como o ato de conseguir enxergar o todo, ser capaz de compreender que somos interdependentes e que o sucesso é obtido quando todos conseguem atingir o objetivo. A interdisciplinaridade assemelha-se muito, na minha visão, ao corpo humano, pois ambos dependem do bom funcionamento de cada uma das partes integrantes ou setores para sobreviver ou estabelecer uma forma mais interessante de se trabalhar o ensino e a aprendizagem. (FAZENDA, 1994, p. 89).

2 A POSTURA INTERDISCIPLINAR COMO GERADORA DE CONHECIMENTO

“A exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência”.

(FAZENDA, 2015, p. 12).

Os desafios e possibilidades no contexto interdisciplinar tem relação com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que promovam novas percepções acerca do conhecimento, entendendo que não se deve considerá-los como algo fechado e acabado. Pelo contrário, deve-se reafirmar a integração e a compreensão da totalidade, e ao mesmo tempo, respeitar a autonomia e a individualidade do sujeito.

A cultura interdisciplinar, como foi apresentada, requer um avanço enorme na postura e na forma de aprender dos professores, entendendo que a interdisciplinaridade é uma atitude a ser exercida. Esse exercício constante deve necessariamente englobar de maneira ininterrupta experiências ativas de interdisciplinaridade.

Isso posto, a postura interdisciplinar deve vir acompanhada de uma nova proposta de articulação e mudança na prática pedagógica adotada. Aprender a trabalhar numa postura interdisciplinar requer uma adequação dos currículos a essa dinâmica, que seja capaz de trazer novos significados aos saberes, visto que isso sim se denomina ação interdisciplinar.

Segundo Fazenda (2015, p. 43), a interdisciplinaridade tem a função de levar múlti-

plas informações à formação de um conhecimento singular, e por ser um processo de mediação do todo da existência, a educação é, em sua totalidade, uma prática interdisciplinar.

Se o processo educacional é algo complexo, envolvendo diferentes ciências e suas especificidades, as abordagens precisam considerar os diferentes saberes, não de maneira independente, mas de forma articulada para que o aluno possa estabelecer ligação entre as informações recebidas, a fim de utilizá-las de maneira consistente, compreendendo que as várias áreas do conhecimento têm muito em comum.

Outro fator que deve ser considerado é que a separação das áreas do conhecimento nem sempre se deu como nos dias atuais. Lima (2017, p. 127), explica que quando se fala em interdisciplinaridade, naturalmente somos levados a pensar nela como uma solução para o saber apresentado de maneira fragmentada. O professor tem papel fundamental nesta ação, como mediador, mostrando ao aluno as muitas possibilidade e relações que as disciplinas possuem.

Martins e Tavares (2015, p. 23) ressaltam que, dentre as estratégias interdisciplinares, está a escuta sensível, um dos pilares na relação entre professor e aluno. Por meio dela a comunicação se torna mais agradável, acolhedora e compreensiva.

A sensibilidade do educador é preponderante para que a educação não seja uma mera reprodução de conteúdos. É fundamental a compreensão de que o aluno traz consigo uma bagagem, baseada nas suas experiências, de acordo com a realidade em que está inserido, e, nesse contexto, observa diversas situações nas quais pode estabelecer relação com uma ou mais disciplinas, fazendo com que a cultura interdisciplinar naturalmente faça parte de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, é possível concluir que há diferentes concepções a respeito da interdisciplinaridade. No contexto educacional, esse conceito estabelece relação entre duas ou mais disciplinas, sendo uma importante ferramenta pedagógica para buscar a formação integral do aluno.

Dado o exposto no artigo, fica evidenciado que existem dificuldades na interdisciplinaridade, no que se refere à formação docente, que precisam ser superadas. Contudo, notamos também que há possibilidades de novos desafios, que podem ser pensados, visando a introdução efetiva dessa relação íntima entre as disciplinas.

A análise realizada através das reflexões propostas sugere que, apesar dos avanços na prática cotidiana, a questão interdisciplinar ainda está no início da sua aplicação de acordo com os currículos, e muitos passos precisam ser dados na atuação do professor, posto todo um processo histórico que sempre fragmentou as disciplinas.

Sendo assim, se faz necessário olhar para o processo educativo como um todo, em toda a sua complexidade, e observar as muitas possibilidades criadas pela interdisciplinaridade.

Acerca dos projetos interdisciplinares, esses podem contribuir para que o aluno estabeleça relação entre as disciplinas. Também é necessário sempre considerar a realidade dos educandos e suas vivências.

Em virtude do que foi mencionado fica claro o papel do educador, como mediador no processo de aprendizagem, e com uma escuta sensível, que permite ao aluno apresentar suas vivências na escola. Esse fator é fundamental, pois reconhece a autonomia dos alunos e respeita suas especificidades.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2015.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas:

Papirus, 1994.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

LIMA, Márcio José. Silveira; MUNIZ, Filosofia e interdisciplinaridade. Revista Pro-Posições – Unicamp. Campinas, v.28, n.1, jan-abr, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dkmMKjRMwgshV6rtChdQxDb/?lang=pt>. Acesso em: 04/04/2022.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. A escuta sensível – prática do docente interdisciplinar no ensino médio. Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São

Paulo: PUCSP, 2015. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22624>. Acesso em 05/04/2022.

PEREZ, Olívia Cristina. O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. Interseções, v. 20 n. 2, p. 454-472 – Rio de

Janeiro, dez, 2018. Disponível em: <https://www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39041#:~:text=A%20interdisciplinaridade%20%C3%A9%20uma%20tend%C3%AAncia,queiram%20trabalhar%20de%20%20forma%20interdisciplinar.3>. Acesso em: 27/03/2022.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39 - ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação – Rio de Janeiro, dez, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 02/04/2022.

A IMPORTÂNCIA DO SONO PARA À SAÚDE

EDER TEODORO DA SILVA

Resumo

Além dos fatores socioeconômico, meio ambiente, alimentação saudável, atividades física, entre outros, um boa noite de sono também é imprecindível para saúde. É durante o sono que o organismo exerce as principais funções restauradoras do corpo, como o reparo dos tecidos, o crescimento muscular e a síntese de proteínas. Dormir poucas horas ou em horários distintos, proporcionará diversas alterações no seu corpo, tanto fisicamente como mentalmente.Neste momento, é possível repor energias e regular o metabolismo, portanto, é hábito que deve ser incluído na rotina de todos.

Introdução

Especialistas recomendam em média 8 horas de sono por dia, sem interrupções. Este número pode variar de acordo com a idade de cada indivíduo e as necessidades de desenvolvimento de seu corpo, de acordo com o indicado.

Adultos necessitam entre 7 e 8 horas de sono de qualidade e em horários regulares por dia;

Adolescentes precisam dormir entre 8 e 10 horas diariamente;

Crianças necessitam entre 9 e 13 horas de sono a cada dia;

Bebês precisam dormir entre 12 e 16 horas por dia.

O sono e suas fases

Dormir bem não significa apenas em quantidade de horas, mas sim, ter um sono de boa qualidade, para que você sinta-se descansado fisicamente e mentalmente ao acordar. Ter regularidade no horário de dormir também é um fator importante para criar bons hábitos noturnos.

A quantidade de tempo em que se dorme pode favorecer o ciclo de sono completo do organismo, de acordo com as fases listadas abaixo.

Na primeira fase, a pessoa está adormecendo - em uma zona entre estar acordado e estar dormindo. Neste momento o cérebro está trabalhando de maneira irregular, o corpo relaxa e a respiração fica mais lenta.

O sono leve se inicia na segunda fase, quando a temperatura do corpo e os batimentos cardíacos diminuem.

Na terceira fase, as ondas cerebrais diminuem seu ritmo e a pessoa entra em sono profundo.

A quarta fase ocorre durante este momento desacordado e é quando organismo libera hormônios de crescimento, tecidos se recuperam e o corpo repõe a energia gasta.

É na quinta fase que a pessoa começa a sonhar. O cérebro acelera novamente seu funcionamento e realiza uma espécie de faxina na memória, mantendo as informações importantes que foram recebidas no dia.

Dormir bem é um fator importante para uma vida saudável

Um sono de qualidade e por tempo adequado de acordo com a descrição acima na introdução, é um dos fatores que pode proporcionar diversos benefícios à saúde do organismo. Fortalece o sistema imunológico, libera a produção de alguns hormônios e consolida a memória, dormir bem também ajudar a:

Manter um peso saudável;

Diminuir o risco de desenvolver doenças como diabetes e problemas cardiovasculares;

Ficar doente com menor frequência;

Reduzir o estresse;

Melhorar o humor e a sociabilidade;

Concentrar-se melhor;

Evitar acidentes causados pelo cansaço.

Dormir mal é um fator de risco à saúde

Ao dormir entre 7 e 8 horas por noite, uma pessoa atrapalha o funcionamento do seu organismo, aumentando as chances de desenvolver doenças como:

Obesidade - pessoas que dormem menos de 6 horas por noite estão mais propen-

sas ao ganho de peso que aqueles que possuem hábitos saudáveis de sono.

Diabetes - a privação do sono está relacionada com a falta de controle do açúcar no sangue pela insulina e pode ocasionar diabetes tipo 2.

Hipertensão e outras doenças cardiovasculares - uma noite com poucas horas de sono pode aumentar os riscos de calcificação da artéria coronária, o que leva ao ataque cardíaco. Também associa-se distúrbios do sono a um risco aumentado de hipertensão e irregularidade nos batimentos cardíacos.

Alterações imunológicas - a privação do sono aumenta níveis de mediadores inflamatórios, o que pode diminuir a capacidade do indivíduo de resistir a uma infecção.

Resfriados constantes - dormir menos que 7 horas por noite pode aumentar em três vezes as chances de desenvolver sintomas de resfriado com frequência.

Transtornos mentais - a privação do sono está também relacionada a problemas de saúde mental, especialmente à depressão. Pessoas com distúrbios do sono apresentam uma alta taxa do transtorno depressivo.

Em geral, a falta de uma boa noite de sono pode causar problemas de saúde, diminuir a expectativa de vida e influenciar no bem-estar diário. Estudos apontam que dormir por apenas 5 horas ou menos durante um dia pode aumentar cerca de 15% os riscos de mortalidade de uma pessoa.

Como dormir bem durante a noite?

Adotar alguns hábitos durante o dia e antes de dormir podem auxiliar em uma boa noite de sono.

Crie um ambiente propício ao sono. Mantenha o quarto escuro e silencioso. Tenha uma cama confortável.

Procure finalizar seu dia algumas horas antes de ir dormir. Encerre o expediente do trabalho, volte para sua casa e procure relaxar durante 3 ou 2 horas antes de se deitar.

Evite alimentos estimulantes antes de deitar, como o café, canela, pimentas e aqueles com excesso de açúcar. Eles podem prejudicar seu sono.

Procure realizar atividade física e exercício físico no período da manhã e tarde.

Evite atividades estimulantes perto do horário de dormir. Não realize exercícios intensos, não permaneça conectado à televisão ou ao celular.

Mantenha um horário regular para ir dormir e para se levantar. Criar uma rotina auxilia uma boa noite de sono e garante a quantidade de horas necessária de descanso.

Evite vícios, como o cigarro e o álcool. As substâncias podem prejudicar seu sono.

Evite cochilos muito longos durante o dia, eles podem interferir em seu sono da noite.

Caso siga as indicações e ainda encontra problemas para dormir bem, procure um neurologista, profissional da saúde especializado nos distúrbios do sono.

Referências

http://healthysleep.med.harvard.edu/need-sleep/whats-in-it-for-you/health

https://health.gov/myhealthfinder/topics/everyday-healthy-living/mental-health-andhttps://health.gov/myhealthfinder/topics/everyday-healthy-living/mental-health-and-relationships/get-enough-sleeprelationships/get-enough-sleep http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/guiadosono.htm

DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS: COMO INTERVIR?

EDNA MAGALHÃES DE OLIVEIRA MEIRA

RESUMO

O trabalho desenvolvido pretende trazer uma compreensão dos distúrbios e das dificuldades de aprendizagem que estão presentes na vida escolar de muitas crianças e que muita das vezes são ignorados pela escola e pela família, seja por falta de informação, formação ou até mesmo por falta de sensibilidade. As séries iniciais, do Ensino fundamental, têm se destacado por conta de sua relevância na formação da criança e ao que deve ser trabalhado e instituído nesta fase. Sendo assim, no meio educacional, esta etapa de ensino atende crianças da faixa etária de 6 a 10 anos de idade, tendo duração de 5 anos, merece uma atenção especial, considerando que nesta fase de ensino as crianças desenvolvem as bases de seu pensamento, linguagem, motricidade e habilidades socioemocionais. Dessa forma é de extrema importância que o educador conheça cada criança individualmente, saiba identificar suas dificuldades para que então possa intervir de maneira eficaz de modo a colaborar com um ensino aprendizagem significativo para a criança que apresenta algum distúrbio ou dificuldade de aprendizagem. Este é um trabalho árduo que exige muita dedicação e perseverança para que se possa obter um resultado satisfatório e bem-sucedido.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades e

Distúrbios de Aprendizagem. Criança. Professor. Intervenção.

ABSTRACT

The work developed aims to bring an understanding of the disorders and learning difficulties that are present in the school life of many children and that are often ignored by the school and the family, whether due to lack of information, training or even lack of sensitivity . The initial grades, of elementary school, have stood out because of their relevance in the education of the child and what should be worked on and instituted at this stage. Therefore, in the educational environment, this stage of teaching serves children from the age group of 6 to 10 years old, lasting 5 years, deserves special attention, considering that in this phase of teaching children develop the bases of their thinking, language, motor skills and socio-emotional skills. Thus, it is extremely important that the educator knows each child individually, knows how to identify their difficulties so that they can then intervene effectively in order to collaborate with a teaching teaching meaningful to the child who has a learning disorder or difficulty. This is hard work that requires a lot of dedication and perseverance in order to obtain a satisfactory and successful result.

KEYWORDS: Difficulties and Learning Disorders. Child. Teacher. Intervention.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, parte do interesse de alcançar um entendimento acerca dos déficits de aprendizagem dentro do processo de ensino aprendizagem trabalhados em crianças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha deste tema justifica- se pela busca em compreender que crianças com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem não são deficientes e incapazes, elas apenas demonstram dificuldades para aprender. As dificuldades ou distúrbios de aprendizagem se manifestam nas crianças durante o processo de alfabetização, caracterizando-se por apresentar uma dificuldade nos processos cognitivos, mais precisamente na leitura, escrita ou na realização de cálculos matemáticos. Esse processo pode influenciar negativamente no desenvolvimento das crianças na fase escolar, aumentando a probabilidade de problemas físicos, sociais e emocionais, repercutindo, inclusive, caso não diagnosticado e tratado corretamente, na evasão escolar. Diante disso, alguns questionamentos surgiram para colaborar com o desenvolvimento deste trabalho:

- Como diferenciar uma dificuldade com um distúrbio de aprendizagem?
- As dificuldades de aprendizagem referem-se a um único distúrbio ou podem estar ligadas a outros problemas vivenciados pela criança no seu dia a dia?
- De que forma o professor deve intervir, para obter resultados positivos frente a crianças que apresentam dificuldades e ou distúrbios de aprendizagem?
- Como diagnosticar a criança com distúrbios e ou dificuldades de aprendizagem?

Os objetivos estão focados em analisar como o professor deve intervir nas dificuldades e distúrbios de aprendizagem nas séries iniciais. Mas antes de qualquer posicionamento será feito uma revisão bibliográfica no sentido de colher embasamento teórico que venha servir como suporte para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, buscaremos subsídios em materiais que nos auxiliem na compreensão do tema escolhido, para então produzir este trabalho que tratará da questão dificuldades e distúrbios de aprendizagem, especificamente nas Séries Iniciais. Portanto a metodologia será desenvolvida por meio de bibliografia de autores especializados neste assunto.

1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Geralmente, ao se tratar do tema educação, a primeira imagem que se forma em nossa mente é de que tudo que aprendemos está restrito ao âmbito da sala de aula. Porém, a educação é muito mais ampla que aquela concedida pela escola. A educação está em todo lugar, está no convívio social, nas experiências da vida, no trabalho, nas brincadeiras, na cultura, na família enfim, onde há espaço para o Homem aprender e evoluir, aí há educação. Como Brandão disserta:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2004, p. 7)

Como direito constitucional a palavra educação também tem um amplo significado, principalmente por se tratar de um direito fundamental a todo ser humano, de forma que a educação esta estritamente ligada à própria condição e dignidade humana.

Através da educação o homem supri suas necessidades. Constrói seu conhecimento através de informações da sociedade que o cerca, sendo capaz de absolver e acumular conhecimentos para aprimorá-los, e posteriormente, transmitir para as futuras

gerações. Assim, a transferência de conhecimento é da necessidade humana, uma questão de sobrevivência.

Segundo o dicionário Aurélio educação é um "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social". (FERREIRA, 1999, p. 521). Desta forma a educação é o instrumento capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de toda e qualquer pessoa. Assim, vê-se que a educação está estritamente ligada à dignidade humana, logo não poderia deixar de ser garantida e defendida juridicamente.

Aqueles que não têm acesso a uma educação formal ou que a recebem sem um mínimo de qualidade, ficam excluídos de uma sociedade globalizada e fundada no conhecimento, como é a sociedade atual. Ou seja, ficam excluídos do direito à educação garantida pela Constituição Federal de 1988. Desta forma, por ser a educação um dos elementos da dignidade humana, cabe a cada operador do direito se despertar, bem como o Estado e a sociedade a fim de respeitar e buscar meios que assegurem um direito fundamental - direito à educação.

1.1. A Estrutura Do Sistema Educacional

A atual estrutura e funcionamento da educação brasileira decorre da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respectivas Emendas Constitucionais em vigor. Porém, no decorrer da exposição de cada um dos níveis e modalidades de ensino, será possível observar o caráter flexível da legislação educacional vigente, levando-se em conta a autonomia conferida aos sistemas de ensino e às suas respectivas redes. Ressalta-se ainda o momento de adaptação e adequação dos sistemas à legislação educacional recente, o que se caracteriza pelas reformas e normatizações em implantação.

De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se de: I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. Educação superior.

Vejamos brevemente cada uma delas:

Educação Básica: tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB 9.394/96 art. 22). Ela pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior. A Educação Básica é formada por três etapas, conforme segue:

1) Educação Infantil: primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9.394/96 art. 29). A educação infantil é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos.

2) Ensino Fundamental: seu objetivo maior é a formação básica do cidadão, tem duração de nove anos e é obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos de idade. A oferta do ensino fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

3) Ensino Médio: etapa final da educação básica objetiva a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental. Tem a duração de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade. Esta etapa de ensino visa preparar o estudante tanto para o mercado de trabalho como para o Ensino Superior

Educação Superior: tem como algumas de suas finalidades o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Ela abrange cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. O acesso à educação superior ocorre a partir dos 18 anos, e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade.

Para atender toda a demanda que a população brasileira requer e garantir o acesso ao ensino de qualidade a todos, a LDB determina tipos de modalidade de ensino, são eles:

- Educação especial: oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para atender a demanda de alunos portadores de deficiência ou com doenças mentais.

- Educação de jovens e adultos: destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

- Educação profissional: que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões

para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto (art. 39).

- Educação a distância (EAD): uma das modalidades que mais vem crescendo ao longo de nosso território, essa modalidade se diferencia da tradicional em vários aspectos, seja pela distância entre aluno e professor ou na forma como a pessoa acessa seu conteúdo educacional. O grande intermediador dessa modalidade é a internet que já dispõe de diversas mídias e plataformas capazes de garantir uma qualificação técnica

- Educação Indígena: além dos níveis e modalidades de ensino apresentados, no Brasil, devido à existência de comunidades indígenas em algumas regiões, há a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Esta tem por objetivos:

– Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

– Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (art. 78).

2. ENTENDENDO O DISTÚRBIO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo iremos discernir o que é e como diagnosticar um distúrbio e uma dificuldade de aprendizagem, por não ter um conceito bem definido é comum encontrar entre os profissionais da educação, e também da área da saúde, a dificuldade em definir se a criança apresenta um distúrbio ou uma dificuldade de aprendizagem. Quando falamos de distúrbio de aprendizagem, falamos de algo orgânico, que a pessoa nasceu com ele, ou seja, uma síndrome. Quando nos referimos a dificuldade de aprendizagem, falamos de uma falta de aproveitamento das habilidades cognitivas, ou seja, as ocorrências do corpo e mente em não compreender o que se está estudando ou buscando, para sermos mais específicos o distúrbio é de origem neurológica e a dificuldade é de origem Pedagógica, ambas levam o aluno ao fracasso escolar se não houver uma intervenção eficaz do professor em parceria com a família.

Segundo França (2000), a distinção feita entre os termos dificuldade e distúrbios de aprendizagem está baseada na concepção de que o termo "dificuldade" está relacionado a problemas de ordem pedagógica e/ou socioculturais, logo, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais frequentemente utilizada em uma perspectiva preventiva; por outro lado, o termo "distúrbio" está vinculado ao aluno que sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa.

2.1. Distúrbios De Aprendizagem

Analisando, etimologicamente, a palavra distúrbio compõem-se do radical turbare que significa "alteração violenta na ordem natural". O prefixo diz traz como significado "alteração com sentido anormal, patológico" e possui valor negativo. A palavra distúrbio pode ser traduzida como "anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural". Sendo assim, distúrbios de aprendizagem são problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, provocando desta forma dificuldades na aquisição de habilidades de leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos.

Collares e Moysés (1992) relatam que apesar de um distúrbio de aprendizagem ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. Na opinião de Ciasca e Rossini (2000) distúrbio de aprendizagem se caracteriza pela perturbação de um processo, sendo que qualquer distúrbio implicaria em uma perturbação na aquisição, utilização ou na habilidade para soluções de problemas. Dentre tantas definições pesquisadas, encontramos a mais aceita hoje, por ser considerada a mais completa, é a apresentada pelo National Joint Comittee of Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, nos Estados Unidos da América), proposta por Hammil em 1981 e ratificada em 1990. Diz o seguinte:

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências. (HAMMILL, 1990, p 77).

Por meio desta definição entende-se que os processos psicológicos envolvidos na

aprendizagem estão alterados e isto se deve a uma disfunção neurológica, portanto esta é uma condição de origem neurológica, orgânica, uma vez que envolve falhas no funcionamento do sistema nervoso central (CIASCA E ROSSINI, 2000).

Em suas pesquisas Campos (1997) aponta que a disfunção neurológica é a característica fundamental que diferencia uma criança com distúrbio de aprendizagem daquelas com problemas de inteligência ou com dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, o conceito de distúrbio de aprendizagem apresentado a partir do entendimento destes autores, relaciona-se a uma visão médica, orgânica, uma vez que possui um significado restrito relacionado a uma disfunção neurológica para explicar atrasos na aquisição da leitura, escrita ou capacidade de cálculo. Dessa forma, torna-se mais fácil compreender o porquê, entre 40% da população indicada com dificuldade de aprendizagem, somente 3% a 5% apresentam distúrbio de aprendizagem.

2.1.1. Principais Distúrbios De Aprendizagem

Vejamos brevemente uma descrição dos principais distúrbios de aprendizagem:

DISLALIA: é o transtorno de linguagem mais comum em crianças e o mais fácil de identificar. A dislalia é um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras, o portador da dislalia pronúncia determinadas palavras de maneira errada, omitindo, trocando, transpondo, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas a elas. Quando se encontra um paciente dislálico, devem-se examinar os órgãos da fala e da audição a fim de se detectar se a causa da dislalia é orgânica (mais rara de acontecer, decorrente de má-formação ou alteração dos órgãos da fala e audição), neurológica ou funcional (quando não se encontra qualquer alteração física a que possa ser atribuída à dislalia). A maioria dos casos de dislalia ocorre na primeira infância, entre os três e os cinco anos, quando a criança está aprendendo a falar. As principais causas, nestes casos, decorrem de fatores emocionais, como, por exemplo, ciúme de um irmão mais novo que nasceu, separação dos pais ou convivência com pessoas que apresentam esse problema e a criança acaba assimilando essa deficiência. Uma criança com dislalia pode substituir uma letra por outra, ou não pronunciar consoantes.

DISCALCULIA: é a dificuldade ou a incapacidade de realizar atividades aritméticas básicas, tais como quantificação, numeração ou cálculo. Acredita-se que a causa dessa má formação pode ser genética, neurobiológica ou epidemiológica. O portador de discalculia comete erros diversos na solução de problemas verbais, nas habilidades de contagem, nas habilidades computacionais e na compreensão dos números.

DISLEXIA: é um distúrbio na leitura afetando a escrita, normalmente detectado a partir da alfabetização, período em que a criança inicia o processo de leitura de textos. Seu problema torna-se bastante evidente quando tenta soletrar letras com bastante dificuldade e sem sucesso. Porém se a criança estiver diante de pais ou professores especialistas a dislexia poderá ser detectada mais precocemente, pois a criança desde pequena já apresenta algumas características que denunciam suas dificuldades, tais como: demora em aprender a segurar a colher para comer sozinho, a fazer laço no cadarço do sapato, pegar e chutar bola, atraso na locomoção e na aquisição da linguagem, dificuldade na aprendizagem das letras. A dislexia normalmente é hereditária. Estudos mostram que dislexos possuem pelo menos um familiar próximo com dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. O distúrbio envolve percepção, memória e análise visual. O dislexo geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas.

DISGRAFIA: é uma deficiência na linguagem escrita, mais precisamente na qualidade do traçado gráfico, sem comprometimento neurológico e/ou intelectual. A 'letra feia' (disgrafia) está ligada às dificuldades para recordar a grafia correta para representar um determinado som ouvido ou elaborado mentalmente. A criança, escreve devagar, retocando as letras, e realizando de forma inadequada as uniões entre as mesmas. Algumas crianças com disgrafia possuem também uma disortografia amontoando letras para esconder os erros ortográficos. Mas não são todos disgráficos que possuem disortografia.

DISORTOGRAFIA: a disortografia consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com numerosos erros, que se manifesta logo que se tenham adquirido os mecanismos da leitura e da escrita. Um sujeito é disortográfico quando comete muitos erros. Entre os diversos motivos que podem condicionar uma escrita desse tipo, destacamos os seguintes: escasso nível verbal, com pobreza de vocabulário o que pode facilitar os erros de escrita; erros na percepção, tanto visual como auditiva, fundamentalmente estão baseados numa dificuldade para memorizar os esquemas gráficos ou para discriminar qualitativamente os fonemas; falhas de atenção, Igualmente, numa etapa posterior, a aprendizagem deficiente de normas gramaticais pode levar à realização de erros ortográficos que não se produziriam se não

existissem lacunas no conhecimento gramatical da língua. Muitas destas alterações associam a disortografia com a dislexia, ao ponto de, para muitos autores, a disortografia ser apontada como uma sequela da dislexia.

DISARTRIA: tem como característica principal a fala lenta e arrastada devido a alterações dos mecanismos nervosos que coordenam os órgãos responsáveis pela fonação. A disartria de origem muscular é resultante de paresia, paralisia ou ataxia dos músculos que intervêm nesta articulação.

TDAH: o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome caracterizada por desatenção, hiperatividade e impulsividade causando prejuízos a si mesmo e aos outros em pelo menos dois contextos diferentes (geralmente em casa e na escola). É um transtorno reconhecido pela OMS (Organização Mundial da Saúde), tendo inclusive em muitos países, lei de proteção, assistência e ajuda tanto aos que têm este transtorno ou distúrbios quanto aos seus familiares. Há muita controvérsia sobre o assunto. Há especialistas que defendem o uso de medicamentos e outros que acham que o indivíduo deve aprender a lidar com ele sem a utilização de medicamentos. Segundo a OMS e a Associação Psiquiátrica Americana, o TDAH é um transtorno psiquiátrico que tem como características básicas a desatenção, a agitação (hiperatividade) e a impulsividade, podendo levar a dificuldades emocionais, de relacionamento, bem como o baixo desempenho escolar e outros problemas de saúde mental. Embora a criança hiperativa tenha muitas vezes uma inteligência normal ou acima da média, o estado é caracterizado por problemas de aprendizado e comportamento. Os professores e pais da criança hiperativa devem saber lidar com a falta de atenção, impulsividade, instabilidade emocional e hiperativa incontrolável da criança. A criança com déficit de atenção muitas vezes se sente isolada e separada dos colegas, mas não entende por que é tão diferente. Fica perturbada com suas próprias incapacidades. Sem conseguir concluir as tarefas normais de uma criança na escola, no playground ou em casa, a criança hiperativa pode sofrer de estresse, tristeza e baixa autoestima.

2.2. Dificuldades De Aprendizagem

A dificuldade de aprendizagem está relacionada a desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação o que gera a dificuldade no processo de aprendizagem, mas uma criança que apresenta dificuldades não apresenta necessariamente baixo ou alto QI, pois ela está trabalhando abaixo da sua capacidade devido a um fator com dificuldade, como por exemplo, nos fatores visuais ou auditivos. De modo geral, acredita-se que as dificuldades de aprendizagem surgem por exemplo a partir de:

- Mudanças repentinas de escola, de cidade, de separações;
- Problemas socioculturais e emocionais;
- Desorganização na rotina familiar, excesso de atividades extracurriculares, pais muito ou pouco exigentes); • Envolvimento com drogas;
- Efeitos colaterais de medicações que causam hiperatividade ou sonolência, diminuindo a atenção da criança;
- Encontramos assim crianças com baixo rendimento em decorrência de fatores isolados ou em interação.

.

As Dificuldades de aprendizagem envolvem muitas áreas de percepção, entre as quais:

- Discriminação visual ou auditiva;
- Percepção das diferenças em ambos as vistas ou ouvidos;
- Impedimento visual ou auditivo;
- Preenchimento da falta de peças de imagens ou sons;
- Discriminação figura-fundo visual ou auditiva;
- Focalização de um objeto, ignorando os seus antecedentes;
- Memória visual ou auditiva, nem a curto nem a longo prazo;
- Sequenciamento visual ou auditivo;
- Colocação do que é visto ou ouvido na ordem certa;
- Associação e compreensão auditiva;
- Relacionamento do que é ouvido a outras coisas, incluindo definições de palavras e significados de sentenças;
- Percepção espacial;
- Lateralidade (acima e abaixo, entre, dentro e fora) e posicionamento no espaço;
- Percepção temporal;
- Intervalos de tempo de processamento da ordem de milissegundos, fundamental para o desenvolvimento da fala de transformação;
- Incapacidade de Aprendizado Não-Verbal ("Nonverbal Learning Disability");

• Processamento de sinais não-verbais em interações sociais.

Segundo Smith e Strinck (2001, p.15), o termo dificuldade de aprendizagem "refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico". Segundo estas autoras as dificuldades de aprendizagem têm uma base biológica, são condições permanentes, mas consideram que é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto das dificuldades. Afirmam ainda que as dificuldades de aprendizagem podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional proposto à criança.

3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem se dá desde o nascimento até a vida adulta. Nossos conhecimentos e habilidades são adquiridos ou modificados à medida que vamos aprendendo e este aprendizado acontece através de um intermediário (professor, pai, mãe, geralmente um indivíduo com mais conhecimento).

Abordar a questão do aprendizado é refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano. Para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha atingido determinado nível de desenvolvimento e, à medida que o indivíduo aprende, vão ocorrendo mudanças progressivas e cumulativas na sua estrutura, pensamento e comportamento que estimulam o seu processo de desenvolvimento. Mas o que entendemos por desenvolvimento e por aprendizagem? O que é aprender? E, como é que a criança aprende?

Para o entendimento da aprendizagem segundo os estudos de Vygotsky, será utilizada a definição dada por Oliveira (1993, p. 57), sendo está "o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas".

Vygotsky foi um dos primeiros autores a diferenciar o processo de aprendizagem da criança e a formalização escolar. Para este autor, a aprendizagem começa no ingresso à escola. Nessa afirmação, fica claro que, para este teórico, o processo de formalização do conhecimento proposto pela escola não é a única fonte que o sujeito possui para aprender, isso está inato às capacidades humanas, conseguindo assim, aprender com qualquer situação vivida (VYGOTSKY, 2001).

Rosário e Almeida (2005) sustentam que aprender é um processo de construção de significados e de atribuição de sentidos. Defendem que aprendizagem significa: (...) construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação,

assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva (...) (pág. 144)

Aprender será, então, um acumular de conhecimentos que exige memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver, descobrir algo de modo diferente. Será um processo de transformação individual, de construção da própria personalidade. Este processo natural e progressivo de aprendizagem solicita exploração, descoberta e reorganização mental. Enquanto construção pessoal requer do sujeito aprendente uma elaboração de significados a partir das suas próprias acessões e concessões. Aprendendo através do que é e do que sabe, o aprendente parte das suas experiências singulares e reais que se vão modificando através da aprendizagem. De acordo com Bruner (1996), o sujeito não poderá alcançar a atividade mental (a aprendizagem) se não compreender o contexto cultural e os seus recursos. Para este autor, aprender não se realiza sem ajuda, ocorre com os outros, desenvolve-se com o auxílio de códigos culturais ou de tradições. Neste sentido, aprender é um processo social de construção, de partilha e comunicação.

3.1. Metodologias Que Facilitam A Aprendizagem

Determinar uma metodologia que motive a aprendizagem é algo um pouco complexo, uma vez que cada aluno tem a sua história de vida, tem as suas dificuldades particulares. O professor deverá saber identificar as barreiras, procurando adaptar suas aulas motivando o aluno. Um verdadeiro docente está sempre atento para seus discentes, tentando aperfeiçoar o momento e transformá-lo em algo prazeroso, deixando com que o aluno seja participativo. Segundo Libâneo (2008, p. 29):

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam atividades conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

O professor precisa deixar o aluno refletir e dialogar, tirar suas dúvidas, pois os educadores também aprendem com as dúvidas dos alunos. Por isso, para ensinar, é necessário que o professor esteja aberto também para aprender, acredito que quando o aluno participa das aulas ele se sente parte do processo e se motiva.

No momento de ensinar o docente precisa perceber que não é somente falar e transferir informação ao discente, mas o que está sendo passado deverá fazer parte da

vida do aluno, de sua realidade. O que seria então ensinar? Segundo Antunes:

Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação (2008, p.30).

Uma aula que seja essencial para os alunos com dificuldades é aquela em que o professor consegue identificar os seus obstáculos e procura desenvolver atividades que motivem o aluno a estar ali, naquele momento, interagindo e aprendendo com as experiências dos colegas e do próprio professor. Não se pode dizer que uma aula foi proveitosa se não se tem o diálogo, o escutar, o tirar dúvidas. Por isso cabe ao professor se qualificar e procurar estar atento às mudanças e aos próprios alunos, sabendo observar e coletar informações para sempre estar modificando suas metodologias, caso necessário. Por isso "Uma aula é excelente, no Brasil ou em qualquer país do mundo, quando alcança com facilidade seu objetivo essencial, no caso 'ajudar o aluno a construir sua própria aprendizagem'". (ANTUNES, 2008, p.49)

O professor tem o papel de ajudar o aluno, de motivá-lo, de procurar desenvolver atividades que os provoquem a pesquisar mais, a se tornarem críticos. Não basta apenas jogar informações, mas propiciar um ambiente saudável em que o discente se sinta confortável em estar se relacionando com outros colegas e aprendendo a aprender. Segundo Antunes:

Como educar não significa apenas transmitir o legado cultural às novas gerações, mas também ajudar o aluno a aprender o aprender, despertar vocações, proporcionar condições para que cada um alcance o máximo de sua potencialidade e, finalmente, permitir que cada um conheça suas finalidades e tenha competências para mobilizar meios para concretizá-las, chega-se ao sentido estrutural da questão: o que significa educar. Em síntese: aprender a conhecer, fazer, viver junto e aprender a ser (2008, p. 45).

Antunes (2008) acredita que cinco atributos são importantes para uma excelente aula: O Protagonismo, onde o aluno é o ator principal do processo; a Linguagem, pois é necessário falar para aprenda; a Administração de Competências Essenciais à Aprendizagem, ou seja, pensar, agir, refletir, perguntar; a Construção de Conhecimentos Específicos, onde o aluno faz uma ligação com o que se aprende e o que já se sabe; e o último que é a Auto Avaliação, que é onde o aluno percebe o que sabia antes da aula e o que se sabe depois, ou seja, a transformação.

3.2. O Professor Como Mediador No Processo de Ensino E Aprendizagem

É papel do professor proporcionar e promover uma aprendizagem significativa, através de suas intervenções pedagógicas. A motivação é muito importante em todo o processo de ensino/aprendizagem. A criança ao se sentir segura terá mais liberdade em buscar soluções para o seu processo de adquirir conhecimento. Segundo Fonseca:

A noção de motivação está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo ("sede", "curiosidade", etc) (1995, p. 131).

O auxílio do docente deve ser proporcional à necessidade de cada criança, procurando se dedicar mais as que têm dificuldades de aprendizagem, ajudando-as a superar os medos. O professor tem que ser o mediador da aprendizagem, pois ele tem um papel muito importante e fundamental no crescimento da criança, mediando e propondo situações que sejam positivas para uma boa qualidade de ensino. Uma pessoa não consegue aprender sem o outro, é necessário que exista a socialização e o professor é essencial neste processo através de sua postura ética e observadora. Segundo Libâneo:

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios

(conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o

encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino (2008, p. 47).

O professor precisa ser mediador e facilitador, favorecendo e direcionando o aluno para um caminho de autonomia e responsabilidade, mostrando a realidade e construindo um ambiente em que o aluno reflita sobre as atitudes ou ações que possam propiciar a sua vida e a de sua comunidade. E é através desta autonomia que o aluno se sentirá preparado para questionar as dúvidas que os incomodam e assim assumirem um papel principal no momento do ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver este trabalho foram necessárias muitas pesquisas e consequen-

temente muito estudo e leitura para poder alcançar o objetivo do tema proposto. As pesquisas realizadas para elaboração desta pesquisa revelaram, significativamente, que não é possível desenvolver um processo educacional verdadeiro, com qualidade, ignorando as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem de cada aluno.

A criança com dificuldade de aprendizagem precisa de uma atenção mais direcionada. A família é essencial no sentido de identificar o que está ocasionando a dificuldade e devem ajudar o professor a auxiliar o aluno, juntamente com um profissional, psicopedagogo, que irão procurar estratégias que possam direcionar o aluno para uma aprendizagem eficaz e de qualidade. A criança com dificuldade ou distúrbio, precisa se sentir segura no ambiente em que ocorre a aprendizagem, pois assim ela terá uma maior confiança em se expressar. A interação do professor, família e psicopedagogo, são relevantes e de grande valia para o processo de ensino/aprendizagem.

Cabe ao professor e a família ficarem atentos ao desenvolvimento do aluno, procurando sempre observar e verificar se ele está conseguindo aprender de uma forma sadia e eficaz para o seu desenvolvimento. Não se pode fazer de conta. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham: a escola, a família e, principalmente, a criança.

Desse modo, o aluno não é uma folha em branco, mas um ser que já vem com experiências e conhecimentos que podem ser acrescidos com a mediação do professor e com as experiencias dos demais alunos. Não cabe somente ao professor ficar em sala de aula, à frente, em um patamar maior, como se fosse o detentor de todo o saber, mas como um mediador e facilitador de uma aprendizagem que favoreça a todos, e ser, principalmente, um observador para saber identificar aqueles que precisam de mais atenção. Um verdadeiro docente é o que se entrega a profissão, com amor e dedicação para que a nossa educação possa ser transformadora e ser vista como algo positivo e saudável para as nossas crianças, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Professores E Professauros: Reflexões Sobre A Aula E Prática Pedagógica Diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Lei Nº 9.394/1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Diário Oficial Da União. Brasília, DF, 1996

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que É Educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2004.

BRUNER, Jerôme (1996): A Cultura Da Educação. LONDON: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A História Não Contada Dos Distúrbios De Aprendizagem. Cadernos CEDES N. 28, Campinas: Papirus, 1993.

CAMPOS, L. M. L. A Rotulação De Alunos Como Portadores De "Distúrbio Ou

Dificuldades De Aprendizagem": Uma Questão A Ser Refletida. Ideias, 1997.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. Distúrbio De Aprendizagem: Mudanças Ou Não?

Correlação De Dados De Uma Década De Atendimento. Temas De Desenvolvimento, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. 3ª Ed.

São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

FRANÇA, C. apud NUTTI, J. Z. Distúrbios, Transtornos, Dificuldades e Problemas de Aprendizagem. 2000

FONSECA, V. Introdução Às Dificuldades De Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAMMIL, D. D. On defining Learning Disabilities: on emerging consensus: Jornal of Learning Disabilities, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Coleção Magistério, Série Formação Do Professor. São Paulo: Cortez, 2008

OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.

ROSÁRIO, Pedro, e ALMEIDA, Leandro. Leituras Construtivistas Da Aprendizagem.

In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). Psicologia Da Educação. Temas De

Desenvolvimento, Aprendizagem E Ensino Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

SOUZA, E. M. Problemas De Aprendizagem – Crianças De 8 A 11 Anos. Bauru:

EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades De Aprendizagem De A A Z – Um Guia Completo Para Pais E Educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Aprendizagem E Desenvolvimento Intelectual Na

Idade Escolar, 2001.

REFLEXÕES SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO

EDNA REGINA DE LIMA

RESUMO

A pesquisa visa compreender aspectos históricos sobre o teatro e sua aplicação no ensino. O ensino do teatro na escola favorece o desenvolvimento do estudante ampliando sua comunicação, atenção, memória, entre outros aspectos positivos. Por ser algo importante, o teatro deve ser iniciado desde a educação infantil e expandido para toda educação básica. E isso depende de investimento em estrutura e formação docente, visando um ensino de qualidade. A carga horária destinada ao ensino de Artes também é um fator que pode limitar, por isso, é importante refletir sobre esses aspectos e desafios no ensino do Teatro nas escolas.

Palavras Chave: Teatro. Educação. Criança. Arte.

ABSTRACT

The research aims to understand historical aspects of theater and its application in teaching. The teaching of theater at school favors the student's development by expanding his communication, attention, memory, among other positive aspects. Because it is something important, theater should be started from early childhood education and expanded to all basic education. And this depends on investment in structure and teacher training, aiming at quality education. The number of hours devoted to teaching Arts is also a factor that can limit, so it is important to reflect on these aspects and challenges in teaching Theater in schools.

Keywords: Theater. Education. Child. Art

INTRODUÇÃO

O teatro nas unidades escolares pode trazer resultados positivos para o desenvolvimento das crianças e adolescentes ao longo da educação básica.

A interação desenvolvida entre o grupo e o professor são exemplos positivos no trabalho com o teatro. A concentração, atenção e estímulo a memorização e improvisação são outros aspectos abordados e também desenvolvidos nas aulas de teatro.

Uma pessoa com esse contato cultural pode desenvolver habilidades que serão benéficas para a vida adulta, principalmente na linguagem, pois o teatro contribui para a comunicação, algo essencial para convivência em sociedade.

Um olhar voltado para o uso da Arte na educação, mais especificamente o teatro, requer uma estrutura e conhecimentos específicos para que a prática seja iniciada desde a educação infantil com qualidade.

Dentro da rotina e carga horária excessiva nem sempre a formação continuada é algo acessível, por isso o ensino a distância pode ser uma alternativa positiva para que o professor possa se atualizar.

Ampliar o acesso aos cursos de mestrados também é algo importante para o aprimoramento da carreira docente e o incentivo do poder público é essencial, para ampliar essa oferta e adequar para que os professores possam ter essa oportunidade.

Para compreender esses aspectos positivos do uso do teatro na educação será realizada uma pesquisa bibliográfica visando compreender um breve histórico sobre a origem do teatro e a sua aplicação no ensino. Na sequência discorremos sobre jogos teatrais e por fim, a formação do professor nesse processo de ensino.

DESENVOLVIMENTO

O uso do teatro na educação é algo que agrega bons resultados na vida do estudante em diferentes aspectos, mas para compreender é preciso buscar no contexto histórico a origem do teatro e sua aplicação no ensino.

De acordo com Cebulski (2012) o termo teatro está relacionado a duas definições distintas: um gênero da arte ou também um edifício ou casa, em seja, espaço no qual espetáculos são representados.

A palavra teatro deriva do grego theatron (theaomai = ver; thea = vista; panorama), mas a forma atual da palavra tem origem latina (theatrum) (CEBULSKI,2012).

No Egito Antigo durante a XI dinastia de Mentuhotepe I ocorriam representações teatrais de vários tipos com intuito de cultuar as divindades, essa prática se estende em todo o Médio Império (2000-1700 a.C.). Procissões eram feitas na cidade de Abidos cultuando os deuses Osíris e Ísis, e muitos peregrinos vinham de toda parte para participar. Nesse momento, as sacerdotisas e sacerdotes relembravam o martírio da divindade cultuada naquele momento e a sua ressurreição (CEBULSKI,2012).

No calendário egípcio cada divindade possuía uma data considerada sagrada e nesses encontros ocorriam cenas de dramas

e muita preocupação em prestar reverência e agradecer às divindades pelas conquistas (CEBULSKI,2012).

Em toda a Antiguidade muitas representações teatrais ocorriam entre os diversos povos que moravam próximos às margens do Mediterrâneo, esse povo posteriormente serão conhecidos como ocidentais (CEBULSKI,2012).

Para os orientais o teatro existia de um modo diferente. Como exemplo, cinco séculos A.C na Índia os poemas épicos Mahabharata e Ramayana eram inspiração para os dramaturgos hindus, especialmente no teatro de sombras. Outro exemplo citado por Cebulski (2012) ocorreu na China durante o período da dinastia Hsia (2205 a 1766 a.C.), eles realizavam celebrações religiosas nas cortes reais e grandes feitos militares eram dramatizados por companhias reais e por grupos que andavam por entre as pequenas aldeias.

Tanto na China quanto na Índia a presença do teatro já era comum, não foi originado na Grécia como muitas pessoas costumam associar. O teatro grego é rico em assuntos que envolvem o mundo da mitologia percorrendo toda a trajetória humana, visando trazer respostas ao que não é claro para a humanidade, busca a compreensão da origem e o movimento que determina sobre todas as coisas. Nessa tentativa de explicar os assuntos mais complexos surgem os famigerados mitos.

(CEBULSKI,2012).

Com o passar dos anos cada povo desenvolveu sua maneira de fazer a Arte e passando de geração a geração seus costumes e histórias.

O ensino de Arte no Brasil é marcado pela junção de diferentes vertentes e formação docente, devido às políticas educacionais e a visão pedagógica e estética de diversos períodos da nossa história. Pensar no espaço que a Arte ocupa no currículo escolar e as tendências pedagógicas presentes nas práticas artísticas visam conhecer melhor a trajetória do ensino de Arte e como esses fatores pode ter influenciado o momento atual (BRASIL,1997).

No início do século XX, o ensino de Arte foi marcado pela visão humanista e cientificista, no qual as tendências pedagógicas da escola tradicional e nova eram presentes. Apesar dos diferentes métodos e entendimento das funções do professor e do aluno, essas influências marcaram o período e ainda pode ser encontrado nos dias atuais (BRASIL, 1997).

Outro fato importante observar é que as disciplinas: Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte do programa de ensino escolas primárias e secundárias, no qual se transmitiam padrões e modelos das classes sociais dominantes. O professor deveria: "transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos" (BRASIL,1997).

Nesse período, atividades como dança e teatro não correspondiam a conhecimentos como prática obrigatória, por isso a visão de deles era diferente da atual:

As atividades de teatro e dança não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. Apesar da rigidez gestual e vocal dessa atividade, a relação com a plateia era de alguma forma contemplada, tanto que se privilegiava a aprendizagem da dicção. A dança também era regida por regras e organizada sobre coreografias fixas, reportando-se, algumas vezes, às festividades regionais (BRASIL,1997).

Muitos professores lembram do uso do teatro e dança em datas comemorativas para apresentar aos pais e concretizar um momento prazeroso com a família.

Nesse contexto muitos professores já buscavam novas teorias sobre o ensino de Arte divulgadas no Brasil e no exterior, rompendo com uma estética direcionada à mimese, que demarca a escola tradicional. Com essas novas orientações, observamse mudanças nas ações pedagógicas de arte de muitos professores, embora ainda hoje essas tendências façam parte das escolas brasileiras. (BRASIL,1997).

Com essas novas teorias é preciso compreender o conceito de Arte, e dentre seus vários conceitos temos a seguinte: a "arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções". A partir desse conceito, compreende-se que para apreciar uma obra da arte é necessário desenvolver habilidades que levam a pessoa a viver experiências para conhecer algo que transmite e expressa emoções.

Segundo Fischer (1987, p. 20) a Arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. A Arte proporciona uma magia necessária para a humanidade, pois somente é possível mudar o mundo a partir de novos conhecimentos, a Arte possibilita viajar e ampliar o conhecimento de uma maneira prazerosa. Conhecer

e mudar o mundo só possível a partir de novas experiências por meio da sensibilidade que a arte proporciona a quem pretende conhecer.

Algo que requer tempo e sensibilidade para ser trabalhada, e se olharmos para a quantidade de aula separada para o ensino de Arte na educação básica, logo percebe-se que não é adequado.

Na maioria das escolas brasileiras é oferecida nas grades curriculares, duas aulas semanais, e seus conteúdos e estão majoritariamente focados nas atividades vinculadas as artes plásticas.

As outras áreas como teatro, nem sempre podem ser exploradas da maneira como a maioria dos professores gostariam, sejam por falta de recursos ou outros motivos que permeiam a educação pública.

O teatro é uma maneira conhecida e utilizada pelos professores, porém, o trabalho é realizado de acordo com a realidade estrutural e financeira de cada unidade escolar.

Há escolas que dispõe de espaços físicos privilegiados com palco de teatro, iluminação, som, fantasias etc. e outras escolas com apenas um pátio ou quadra disponível para uma apresentação.

Dentro dessas diferenças existentes, o trabalho com teatro é diversificado e utilizado de acordo com cada realidade, mas vale ressaltar que o teatro na educação pode favorecer de maneira significativamente positiva no desenvolvimento dos alunos.

A expressão facial, a memória e a dicção são alguns dos exemplos positivos que podem ser aprimorados a partir do teatro.

Por essa razão, a prática teatral deve ser iniciada na educação infantil e continuar ao longo dos anos escolares, com suporte adequado e profissionais preparados para apresentar aos alunos de maneiras estratégicas a várias maneiras de vivenciar a Arte.

O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 1997 p.25).

Compreende-se que quando a criança é estimulada aos jogos de imitação ocorre um conhecimento amplo que amplia o conhecimento tanto de si quanto do outro.

Por isso, é preciso favorecer momentos para que a criança tenha acesso as diferentes linguagens, mostrando a arte em suas diversas formas, como teatro, cinema, exposições, literatura, música etc. Proporcionando assim o direito às manifestações artístico-culturais (SESI,2016 p.116).

As atividades de expressão artística nessa fase deveriam compreender todos os aspectos técnicos presentes em cada uma das linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) como as manifestações espontâneas da criança, ou seja, há possibilidade de a criança poder utilizar a gramática de cada uma dessas linguagens para se expressar e comunicar, aos outros, pensamentos, sentimentos e emoções. (SESI,2016 p.118).

Na educação infantil há essa preocupação em abordar as diferentes linguagens, dentro de suas especificidades e conforme a realidade de cada lugar. Percebe-se que ao longo da educação básica, a frequência do uso do teatro diminui se comparada a educação infantil, por diversos motivos.

Na prática o ensino de arte é um desafio para a educação, pois é necessário articular quatro itens fundamentais para lecionar essa disciplina. Conteúdo e momento histórico são dois exemplos (SANS, 2009).

O conteúdo é algo que necessita da parte do professor muita pesquisa e empenho, excluindo assim as possibilidades de analfabetismo visual que ainda existe na sociedade. Torna-se um desafio, se considerarmos o tempo destinado para lecionar Arte.

É necessário que a disciplina de Artes seja conhecida como uma linguagem, não se trata de um complemento, é uma necessidade dos alunos em desenvolver aspectos que a Arte promove.

As artes fazem parte de um momento histórico, por essa razão há uma ligação articuladas entre a história e as artes, estimulando a reflexão do que ocorreu no passado e ainda ocorre. Essa é uma das maneiras que o ensino de Artes proporciona novas experiências, pois possibilita ao aluno outras informações e visão de mundo fora do senso comum. Dessa maneira a criança desenvolve outras concepções sobre arte, contribuindo para sensibilidade, criação, imaginação entre outros.

A escola deve proporcionar e auxiliar o desenvolvimento do aluno para que o intelecto e a imaginação não se separem. O intelecto é um segmento da inteligência. Por sua vez, esta última é um fenômeno amplo que contém um conhecimento muito mais abrangente do que intelecto. A vida não se resume à razão–a consciência exata sobre todas as outras- mas também, à instituição e outras variações de conhecimentos e sentimentos, como o sonho e o devaneio, que completam a imaginação de cada um de nós (SANS, 2009 p. 20).

A escola é, portanto, um espaço adequado para desenvolver esses dois desafios no ensino de Arte: lecionar dentro de um

curto espaço de tempo com conteúdo e associando ao momento histórico.

Para associar ao momento histórico, se faz necessário que as disciplinas estejam conectadas, assim, o aluno consegue associar os temas de história na Arte, em língua portuguesa e entre outras, proporcionando assim um ensino interdisciplinar.

Outro desafio é implantar um ensino interdisciplinar no ensino público, sem tempo para planejar com outras disciplinas o conteúdo.

O ensino e estudo da Arte, portanto, é um elemento que estimula o desenvolvimento do aluno, ampliando seu conhecimento de mundo e suas potencialidades.

Após compreender alguns pontos histórico sobre o teatro, vale ressaltar que há muitas bibliografias referentes ao teatro e o uso na educação, assim como acerca da história da arte na educação, por isso percebe-se a relevância desse instrumento, o teatro como ação educativa.

O teatro na educação

Para compreender sobre o uso do teatro na educação é preciso compreender o contexto histórico dos tempos mais remotos para facilitar o entendimento.

No final do século XVIII o pensamento europeu estava voltado para o romantismo. A partir das referências em filosofia Rousseau inaugura um novo mundo filosófico, influenciando os pensadores românticos, entre eles Sheeley, Goetche, Schiller e Nietzsche. Tais pensadores observam a dualidade do processo da vida, em outras palavras: "o homem está sujeito a duas forças distintas e opostas que o movem" (NEVES,2010)

Segundo Neves (2010) Goethe considerava que o teatro escolar oferecia efeitos para ambas as partes: Ator e espectador, "de quem exige a memória, e disciplina interna, além de salientar a importância da improvisação". (NEVES, 2010).

Rousseau apud Neves (2010) contribuiu para uma nova representação da infância, relacionada a concepção da criança como um ser que apresenta características próprias, ideias e interesses específicos, e assim a imagem de adulto em miniatura perde o espaço. Afirmou ainda que a educação "é a expressão livre da criança em seu contato com a natureza", ou seja, não é algo imposto por disciplina e uso da memória. Com essa concepção sugere ser trabalhado com as crianças assuntos que envolvam brinquedos, esporte, agricultura e o uso de instrumentos de variados ofícios, linguagem, canto, aritmética e geometria.

Para Rousseau, na infância é preciso ser estimulado o uso de jogos, e essa concepção influencia outros pensadores criando assim essa percepção, de que a criança em cada fase de desenvolvimento deve ser estimulada e ao jogar esse estimulo é evidenciado. Não fica evidente quanto o teatro em si, mas compreende-se que o "uso do jogo nesses processos pode ser fluído para a construção do que conhecemos hoje como jogos teatrais" (NEVES, 2010).

Outro pesquisador chamado Peter Slade (1978) apud Neves (2010), de nacionalidade inglesa realizou um trabalho experimental ao longo de 20 anos e observou os movimentos de jogo e arte das crianças em diversas idades. Em 1945 todas essas observações foram juntadas e escreveu uma tese defendendo que "havia uma forma de arte, o jogo dramático infantil que poderia ter seu lugar no currículo não como atividade gramática para o ensino de outras matérias, como disciplina independente. "

Assim, Peter Slade torna-se pioneiro na teoria do teatro para crianças, todo seu esforço contribuiu para uma concepção de educação auxiliada pela atividade dramática. Analisa em seus estudos, o drama criativo, natural e espontâneo das crianças. Com essas descobertas até nos dias atuais essas descobertas auxiliam pais e professores que aplicam o teatro na educação em diversas partes do mundo (NEVES, 2010).

A atividade dramática:

[...] é capaz de promover uma liberação emocional e assim, fornece uma autodisciplina interna; e o jogo dramático infantil se caracteriza por um fluxo de linguagem, discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação. (NEVES, 2010 p.25).

A atividade dramática utilizada entre as crianças no século XX se expande pelos anos seguintes, entrando no século XXI com objetivos e metas estipuladas na convenção mundial, na qual as sociedades se encontram e discutem meios para construção dos ideais de paz, e de justiça social. (NEVES, 2010).

Compreende-se que para educação ser protagonistas de transformações como é preciso dar prioridade a projetos e práticas com investimentos adequados para que a Arte seja aplicada e contribua para o desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que na aplicação dos jogos teatrais, muitos autores usam as expressões jogo dramático e jogo teatral como sinônimos, outros apresentam diferença entre ambas.

Tanto no jogo dramático como no jogo teatral o processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se improvisada, e os papéis de cada jogador não são estabele-

cidos a priori. Significam experimentos com a vida, e agora: Contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, tem como desafio da memória, do pensamento e da precisão. (NEVES, 2010 p.74).

Percebe-se com essas características apresentadas que o teatro na educação escolar pode contribuir para o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos, a partir do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva de improvisação ou ludicidade (NEVES,2010 p.74).

A descoberta do próprio corpo, capaz de produzir movimentos e sons, a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do outro proposto para si (o personagem); e a exposição espetacular direcionada a uma plateia. (NEVES, 2010 p.74-75).

O teatro promove situações para que os estudantes conheçam diferentes culturas em específicos momentos históricos, agindo de maneira coletiva para produção de arte. Ao pensarem em soluções criativas na construção de cenas ou cenários, os alunos desenvolvem a percepção sobre eles mesmos e sobre resolução de problemas (BRASIL,1998).

O teatro possibilita o compartilhamento de descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, permitindo o contato com diferentes pontos de vista, assim se desenvolve a socialização (BRASIL ,1998).

De acordo com Vygotsky (2001) não é preciso ter experiência para apresentar uma peça teatral. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco.

As emoções por serem construídas socialmente podem ser aprendidas, observada a partir da interação com o outro, ou seja, ao observar a pessoa aprende.

Segundo os estudos de Vygotsky (2004) quando se fala em interação, o teatro apresenta várias dimensões, não se trata apenas da interação entre os alunos, ocorrem outras, entre elas a do escritor por meio do seu texto que interagem com o leitor.

Para Neves (2010 p.75) são desenvolvidos nos alunos além da socialização momentos que estimulem o contato com próprio corpo, favorecendo assim a uma consciência do próprio espaço e do espaço do outro, no qual a criança experimenta e exercita o equilíbrio, a concentração, a observação, a coordenação e o ritmo. São jogos que envolvem a presença do texto e do subtexto, a informação e a interpretação da informação, que influenciam um posicionamento mais crítico e menos concreto diante do mundo.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influência 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, 1997, p. 84.)

Para o professor é importante vivenciar a proposta antes de levá-la para os alunos. Isso não é só para perceber e experimentar dificuldades técnicas, para sentir a emoção que o exercício provoca. Assim, criação de onde partir, curso e aonde se pode chegar é imprescindível para que o professor obtenha subsídios para compreender o processo pelo qual os estudantes passaram nas propostas que fará a eles (SESI,2016 p.119).

É preciso saber que cada exercício requer um tempo, pois sabemos que cada proposta apresenta peculiaridades. Compreender esse cálculo do tempo a ser destinado para a atividade é considerar que cada criança tem um ritmo próprio para o desenvolvimento das atividades, e exige do professor "no momento do planejamento o cuidado, de priorizar momentos em que seja possível adotar postura flexível quanto ao tempo didático e coerente com as necessidades de seu grupo de alunos. " (SESI,2016 p.119).

Para exemplificar o teatro no ensino infantil há uma entidade chamada Comunidade Inamar que há alguns anos atrás, atendia crianças de três a seis anos de idade. Com a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, a creche passou a atender somente de 0 a 3 anos, por isso muitas práticas dos tempos de pinacoteca estão nos registros de muitos educadores.

Na pinacoteca havia nas paredes diversas obras de pintores, as crianças conheciam esses artistas por meio de uma apresentação de teatro que poderia ser entre as crianças ou algum adulto fantasiado.

A brinquedista (profissional responsável pela brinquedoteca e pinacoteca) se fantasiava de escritor para se apresentar ao grupo de crianças e falar da obra e vida de um artista.

Naquela semana, diversas atividades e brincadeiras relacionadas ao artista eram proporcionadas às crianças, como jogo da memória sobre as obras daquele pintor, quebra-cabeça, entre outros.

Assim a criança brincava com obras reconhecidas mundialmente, e com o passar dos dias, se caso perguntar, a criança responde lembrando da vida e obra de muitos artistas.

Na comunidade Inamar esse trabalho foi realizado por muitos anos, assim, o teatro e a Artes foram trabalhadas na educação infantil de maneira lúdica.

Sem dúvida, as formações que os profissionais recebiam sobre esse assunto supria toda a base teórica e prática para que atuassem de maneira positiva e com qualidade.

Por isso a formação continuada é essencial para toda pratica educativa, o investimento nessa área precisa ser prioridade, principalmente para os professores de educação infantil, já que não são especialistas em Artes. Por essa razão, o ideal é que as formações dos pedagogos fossem ministradas por especialistas em Artes, garantindo assim mais acesso a informações especificas na formação continuada dos professores.

2. Formação docente

A formação de profissionais da educação é um tema que precisa ser destacado, pois a qualidade de qualquer assunto ensinado está diretamente relacionado a formação, em primeiro lugar.

É consenso entre os estudiosos a importância da formação continuada de todos professores para um ensino de qualidade, mas vale relembrar aqui o ensino da Arte desde a educação infantil.

A formação inicial do pedagogo, por mais completa que seja, não será aplicada da mesma maneira que um professor especialista em Artes.

No ensino fundamental, há um professor especialista para lecionar esse assunto, mas na educação infantil é ministrada pelo pedagogo.

Nesse sentido, a formação continuada desse pedagogo necessariamente precisa ser com um outro profissional de Artes, de maneira específica para que desde a educação infantil aspectos das Artes fossem iniciado desde pequeno.

Sobre essa ideia de formação continuada com profissionais da Arte para professores da educação infantil, a Comunidade Inamar, situada no município de Diadema apresenta uma experiência interessante para ser abordada.

O fundador, sr. Franco Rigolli um homem apaixonado pelas Artes percebeu que era possível mostrar para a criança desde pequena, com quatro anos, biografias e obras de pintores famosos como Monet, Picasso, entre outros.

Para isso, os profissionais da educação da Comunidade Inamar passam por formações quinzenais no qual participam de palestras e oficinas, assim, ocorre a troca de experiência entre todas as unidades da Comunidade Inamar, também recebem a apostila com os temas a serem desenvolvidos na quinzena (Comunidade Inamar, 2020).

A formação continuada auxilia o professor na atualização do que acontece no mundo atual e faz com que seja um professor reflexivo sobre sua prática, proporcionando interações entre estudante e professor.

Segundo Schön (2000):

> Um ensino prático reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos e meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições devem incluir sua linguagem característica, seu repertório de precedentes exemplos e seu sistema apreciativo distintivo. E este último se o argumento da parte anterior estiver correto deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que geralmente são mantidos privados e tácitos.

Refletir sobre a prática docente é algo estimulado por muitos autores, pois até mesmo refletir sobre as expectativas para as interações entre criança e professor é algo que precisa ser aprofundado no contexto das Artes.

O uso do teatro é repleto de momentos no qual a interação é essencial para que a criança possa desenvolver suas capacidades teatrais por meio de técnicas ensinadas pelo professor.

Essa interação pode interferir no processo de ensino, pois a criança precisa sentir-se acolhida, sem essa reflexão é mais difícil alcançar o objetivo.

A formação continuada docente precisa ser compromisso dos sistemas de ensino preocupados com a qualidade na educação, procurando sempre uma maneira para permitir à elaboração e a implantação de novas propostas e práticas de ensino garantindo o atendimento de acordo com as características dos alunos.

As fontes de estudo do teatro para o professor podem ser encontradas na encenação, na dramaturgia, na cenografia, além dos métodos de ensino e aprendizagem teatral é possível destacar momentos, períodos e fatos no contexto da história do teatro e/ou no contexto do aluno, sobre os quais será realizada pesquisa em sala de aula, enriquecendo a prática de análise e reflexão sobre o jogo teatral com o texto dramático. Esse processo de criação de cenas dos alunos pode ser aberto para a escola e complementada com processos de apreciação artística por meio de visitas a casas de espetáculo, vídeos

e outras fontes como livros, filmes, fotos etc. (BRASIL, 1997).

Outra maneira de contribuir com a formação docente é ofertar cursos específicos na área de teatro e possibilitar acesso dos professores a ambientes culturais e até mesmo contato com universidades no exterior, por meio de parcerias.

Acesso ao curso de mestrado por exemplo, na área das Artes para os professores é algo que precisa ser universalizado.

Atualmente é inviável cursar um mestrado com uma carga horária de trabalho excessiva, como os professores que acumulam cargos ou duas escolas e estudar depois de uma intensa rotina de trabalho não é simples, requer muito esforço, pois o professor trabalha em casa para preparar a aula, estuda para ministrar o conteúdo e também precisa ampliar seu conhecimento. Por isso, política pública com o intuito de fortalecer a formação docente poderá elevar o conhecimento dos professores.

O ideal seria que o professor pudesse investir em sua formação cultural, viajando para outros países, conhecendo a realidade no exterior e também mostrar o que sabe fazer, como se fosse um intercâmbio de experiências. Acompanhar os espaços culturais, as exposições etc. são fatores que enriquecem o repertório de aula.

Mas o salário de professor não é atrativo e muito menos possibilita esse tipo de viagem internacional, ou espaços culturais com frequência, raras exceções.

O que acaba ocorrendo com mais facilidade entre professores é a troca de experiências no ensino das artes, essa prática é de muita utilidade entre os profissionais da educação. Os professores ingressantes aprendem com os colegas e todos podem, a partir de uma experiência compartilhada, aprimorar ou aprender algo novo.

Além da formação continuada, outro aspecto que vale ressaltar é que atualmente o acesso a informação por meio da internet colabora com a possibilidade de realizar cursos de aperfeiçoamento a distância.

A partir da expansão da internet e computadores conhecer e conversar com outros docentes do mundo para troca de experiência é mais fácil, desde que saiba utilizar as ferramentas midiáticas e a língua nativa.

Do ponto de vista econômico fazer um curso a distância ou manter diálogo com outros profissionais da educação em outro continente, facilita o estudo sem sair de casa.

Segundo Niskier (1999) ensino à distância é resultado da combinação entre os processos de educação e de comunicação de massa, atingindo um grande número de pessoas e grupos, pela possibilidade de utilização de vários recursos didáticotecnológicos.

Nos tempos de pandemia o isolamento social foi essencial para minimizar a disseminação do vírus, e nesse período muitos professores começaram a fazer cursos a distância.

Assim é importante divulgar essa modalidade de ensino para que o incentivo ao estudo e formação docente seja ampliada.

O conhecimento dos domínios teóricos e práticos do corpo docente é primordial para auxiliar na formulação de políticas e contribuir com a formação continuada do professor. Consequentemente caberá aos sistemas de ensino levantar informações identificando o perfil acadêmico de seu grupo de professores, assim como as experiências já adquiridas para cada vez mais garantir um dos aspectos ligados à qualidade de educação.

A prática do professor deve estar diretamente ligada aos benefícios e qualidade para educação, de maneira consciente que sua prática afetara muitas pessoas, e essa maneira de afetar deve ser positiva, conquistada por meio de formação, trocas entre profissionais da educação pois todas as boas práticas docentes trarão e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou reflexão sobre a prática do teatro desde os tempos mais remotos, a função que representava no antigo Egito até chegar nos dias atuais, com ênfase no uso do teatro na escola.

No decorrer da pesquisa, alguns pontos foram sendo observados sobre os aspectos positivos que o teatro traz para o desenvolvimento do estudante, como na comunicação, interação, conhecimento de si e do outro, mostrando que o teatro deve ser aplicado desde a educação infantil.

A Arte deve ser desenvolvida não somente no teatro, mas ao longo dos anos no ensino básico não ocorre com a mesma frequência que as artes plásticas, por exemplo.

Os desafios para o ensino do teatro começam pelas diferenças de estrutura que muitas escolas não possuem, assim como materiais e isso dificulta a prática do teatro.

Outro aspecto observado é o número de aulas semanais destinada ao trabalho com Arte, sem dúvida, para que um trabalho envolvendo contexto histórico e conteúdo, mais tempo dentro da grade de aulas para os alunos seria o ideal.

O professor precisa de mais tempo para lecionar e qualidade de estudo para lecionar a sua disciplina, a formação continua-

da faz a diferença na educação. Dentro dessa necessidade surge um outro desafio que é a excessiva carga horária dos professores, muitos acumulam cargos e enfrentam essa realidade desgastante.

Por essa razão, políticas públicas voltadas para a formação do professor são necessárias para que o ensino de Artes possa ser ampliado e facilitando o acesso a mestrado e doutorado para os professores.

Sabemos a limitação dessa pesquisa, mas que possa contribuir para a reflexão do desafio existente no ensino de Arte e como sugestão para outras pesquisas o quão seria interessante que o professor especialista em Artes lecionasse na educação infantil, como ocorre no ensino fundamental.

A proposta é de iniciar desde a educação infantil aspectos da Arte e que continue ao longo de toda Educação Básica, visando sempre um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO J. José Garcia de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

CEBULSKI, Márcia Cristina. Introdução à história do teatro no ocidente dos gregos aos nossos dias. Paraná: Unicentro, 2012.

Comunidade Inamar. Disponível em: <https://www.coinamar.org.br/formacao> Acesso em 23 nov de 2020.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

NISKIER, Arnaldo. Educação à Distância, a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. Edições Loyola. São Paulo: 1999.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. Pedagogia do desenvolvimento infantil. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.

SCHÖN A. Donald. Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e aprendizagem. São Paulo: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CONTAR ESTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REVISÃO DE TÉCNICAS

EDNA REGINA DE LIMA

RESUMO

A prática de contar estórias é uma atividade antiga praticada desde os tempos mais remotos, civilizações inteiras passavam seus costumes de pai para filho, a partir de suas histórias. Na educação infantil, o ato de contar estórias precisa envolver o público para que ocorra a atenção no que está sendo apresentado. Considerando que as crianças nem sempre possuem muito tempo de concentração é preciso pensar em estratégias para que o público infantil tenha interesse e assim desperte a curiosidade em aprender sobre outras estórias. Nesse sentido, a pesquisa verificar estratégias para contar estórias na educação infantil.

Palavras Chave: Estórias. Infantil. Técnicas

INTRODUÇÃO

A contação de estórias encanta as pessoas, independentemente da idade, e na Educação Infantil é ainda mais encantadora. O momento preparado para ouvir estórias é aguardado ansiosamente pelos alunos, e cada professor tem uma característica peculiar ao organizar o cenário, os objetos, e deixar o público na expectativa de participar daquele momento.

Uma estória bem contada ou lida de maneira envolve as crianças de maneira que desperta a curiosidade e também aprende diversos assuntos, tudo isso a partir de uma boa estória.

A estória em sala de aula é uma prática educativa antiga, eficaz e gera resultados.

Há vários tipos de gêneros textuais que podem ser explorados na educação infantil, mas todos esses gêneros precisam ser abordados de maneira adequada, considerando as especificidades do público alvo.

Nessa pesquisa, o objetivo geral é verificar técnicas utilizadas pelos professores no momento de contar estórias, pois há inúmeras maneiras de envolver o público infantil.

Para isso será realizada uma revisão bibliográfica sobre técnicas de contar estórias em sala de aula visando a educação infantil.

O fato de conhecer técnicas e registrar as práticas pedagógicas favorece para que novos docentes aprendam e apliquem com seus alunos, sempre respeitando o contexto e a realidade do grupo.

E assim propiciar um momento agradável para que a imaginação, as curiosidades possam ser cada vez mais estimuladas.

DESENVOLVIMENTO

Contar estórias é algo utilizado para transmitir suas experiências ou crenças aos outros, passando informação de geração em geração. Assim ocorre com os povos indígenas, os mais velhos por meio de estórias ensinam aos mais novos sobre a vida.

Na escola essa prática é muito comum na educação infantil e a longo dos anos, por diversos fatores, esse momento vai sendo cada vez mais escasso.

Mesmo senso comum na educação infantil, há professores que podem apresentar dificuldades ou simplesmente desconhecer técnicas que favoreçam esse momento de ouvir estórias.

Segundo Jorge (2003) o professor pode sentir dificuldades em preparar cenários ou utilizar técnicas mais elaboradas, devido a cobrança dos conteúdos e a regras institucionais, isso não permite um tempo específico para que os alunos e professores desfrutem dessa experiência. Trata-se de uma tarefa que requer tempo e planejamento.

Esse momento proporcionado a criança será válido por todo o processo de aprendizagem, fazendo com a criança tenha acesso a cultura e possa produzir cultura também, como afirma Jorge (2003 p.97):

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 a 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 socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), (particip)ativa em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura.

Quando a criança ouve uma estória a imaginação é estimulada, e passa a partir de um livro conhecer outras culturas, outros países, novas palavras, e isso proporciona um aumento do vocabulário, além de ampliar seu conhecimento de mundo.

Sobre o estímulo à imaginação, Vygotsky (apud Castro 1992, p.129) afirma que enquanto o aluno imagina algo, está se distanciando da realidade, assim é possível possibilitar processos cada vez mais complexos.

Assim compreende-se que entre outros fatores positivos, ouvir estórias tem uma função importante no desenvolvimento da criança.

Não basta apenas contar a estória, é preciso envolver o aluno no contexto fantasioso, para isso o professor precisa utilizar recursos para interagir com o público infantil.

De acordo com Sisto (2005) a pessoa que narra pelas palavras, gestos e por meio do contexto seduz o ouvinte por propiciar um novo ambiente, levando todos a conhecer um mundo ainda desconhecido, podendo conter magia e fantasia.

Nesse momento de contar estórias ocorre um vínculo positivo entre quem ouve e quem conta, torna o momento especial, assim o real e o imaginário se encontram.

De acordo com o Houaiss (2009) o termo contador significa narrador, ele administra a palavra, pois se trata de alguém que tem como função contar alguma coisa para os outros. Para fazê-lo, precisa atuar, conduzindo detalhadamente a narrativa.

Ao narrar pelas palavras em conjunto com os gestos, cria-se um ambiente capaz de seduzir os ouvintes, levando-os para um mundo diferente com fantasia, algo que um bom contador realiza com facilidade prendendo a atenção seus ouvintes.

Atenção que envolve os sentimentos e valores com os narrados pela história, compartilhando com os demais ouvintes suas reações e vivências relacionadas ao fato narrado, além de incitar a imaginar criativamente (SISTO, 2005).

Na educação infantil o ato de contar estórias pode fazer a diferença na vida adulta, pois na infância a narrativa envolve a criança e a medida com que entra em contato com novas estórias gera aprendizado, compreendendo vários aspectos do mundo em que vivemos (SILVA, COSTA E MELLO 2009).

Os autores Sisto (2005) e Silva, Costa e Mello (2009) concordam sobre a importância de ouvir estórias e isso agrega valor às estórias narradas, ou seja, a linguagem oral tem um espaço importante na educação infantil.

Para Radino (2003) a escola costuma valorizar a letra impressa, principalmente devido a sua função alfabetizadora e nem sempre a linguagem oral tem o mesmo espaço. É preciso ressaltar a função da oralidade na comunicação humana, pois a leitura não se resume a um ato mecânico, mas trata-se de um processo cultural e social, a criança necessita ler o mundo utilizando todas as maneiras

de comunicação. O autor ainda ressalta a situação cotidiana do professor na educação infantil, em que em sua rotina há muitas tarefas diversas, preocupados em cumprir o currículo, cuidar, educar, aplicar atividades lúdicas e com isso a prática da narrativa fica para segundo plano.

Uma das formas de incentivar os alunos a gostarem das estórias é exatamente ser um excelente leitor, narrador também. O professor que domina técnicas de contar estórias e usa a criatividade, o ouvinte buscará novas estórias e assim desenvolverá mais gosto pela leitura.

O melhor instrumento e a técnica mais eficiente são o amor e a criatividade, unidos à preocupação com os objetivos do trabalho, com o nosso público e com a mensagem a ser transmitida. É preciso que o professor goste de 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 apaixonarão 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 com a cabeça de adulto (OLIVEIRA, 2009 p.15).

Para Abramovich (1989), "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto! "

Além desses itens citados pelo autor (1989) a criança imita o contador de estórias, ela começa a contar exatamente como ouviu. Ao escutar terá interesse em saber mais e irá procurar a leitura de novos livros, ou seja, incentivo à leitura começa na primeira infância pelo ouvir.

Ouvir uma estória na primeira infância considerando o ambiente escolar, com muitas crianças no mesmo espaço físico, interferências que ocorrem de som, pessoas entrando na sala, enfim, vários obstáculos podem surgir durante a prática de contar estórias.

O público se distrai com facilidade, por isso, são necessárias técnicas que podem ajudar a prender a atenção do ouvinte.

Muitas são as técnicas conhecidas no momento da contação de estórias, desde fantoches, objetos, teatro de sombras, enfim, há estratégias que podem ser utilizadas para os mais variados tipos de públicos.

Para manter essa atenção algumas técnicas segundo Coelho (2000) e Dohme (2001) serão abordadas para compreende práticas que podem ser aplicadas em sala de aula.

Entre as técnicas para contar uma estória está a gravura, ou seja, imagens de uma estória com figuras sequenciais ou apenas uma, sendo enriquecida com detalhes do narrador.

Segundo Coelho (2000) as gravuras favorecem maiores percepções de detalhes, pois permitem que as crianças observem os detalhes e contribuem para a organização de seu pensamento. Isso lhes facilitará mais tarde a identificação da ideia central, fatos principais, fatos secundários, etc.

Ao contar estórias com gravuras, a sequência delas pode ser fixada em um mural, no final da narrativa, a criança pode a partir das imagens fazer um reconto, algo apreciado pelos alunos.

Outra técnica para ser utilizada é o teatro de sombras, para realizar é necessário preparar o ambiente e o local onde se projeta uma luz com superfície opaca.

Existe a possibilidade de criar uma caixa e com fantoches de varetas fazer as sombras dos personagens com auxílio de uma lanterna, e assim narrar.

Em locais com espaço adequado, como um auditório, a técnica de sombras fica muito chamativa e os ouvintes encantados.

Na cidade de Diadema, uma creche fez a experiência de organizar um teatro de sombras, nesse local havia um auditório e um palco de teatro.

Com auxílio de uma lanterna grande, foi posicionado no fundo do palanque a lanterna e a frente do palco foi coberta por um lençol branco.

Os personagens eram crianças vestidas como rei, princesas, porém o que refletia para o público era a sombra, com a imagem perfeita dos personagens, deixado os detalhes da roupa na imaginação das crianças.

Durante a apresentação, não houve um momento de barulho ou distração, todos atentos para saber a continuidade da narrativa, portanto, nesse exemplo ficou claro que é uma prática que desperta a atenção do público infantil.

Outro exemplo é narrar uma estória a partir de objetos, para isso, se faz necessário uma mesa para que os objetos estejam bem visíveis e assim o público possa acompanhar.

Essa técnica já foi mostrada na televisão fazendo muito sucesso no antigo programa infantil da TV CULTURA chamado de Ratimbum. Nesse programa a atriz Helen Helena com objetos comuns e simples, narrava diversas estórias como fábulas, contos de fadas, memória popular entre outros.

A partir desse exemplo, muitas pes-

soas utilizam essa técnica até os dias atuais e para isso é necessário que o narrador conheça bem a estória pois não poderá segurar livro, suas mãos devem estar livres para mover os objetos conforme a narrativa.

Os objetos devem ser preparados com antecedência e disponibilizado na mesa com o cuidado de mostrar o objeto no momento correto da narrativa, além de uma entonação de voz, contato visual com os ouvintes.

Para criar um clima de mistério, uma outra ideia é tirar os objetos da caixa conforme narra a estória, criando expectativa em qual será o próximo personagem a surgir.

Uma outra maneira de contar estória é denominada Figura sobre cenário. Nesse método é utilizado um quadro e nele são fixadas figuras de personagens, presos por alfinetes ou velcometro, e ao grudar o personagem vai narrando os fatos (DOHME, 2001).

O fantoche de varetas apresenta um tamanho pequeno, por isso é adequado para grupos pequenos. Geralmente é confeccionado de papel cartão ou E.V.A com personagens diversos e com enfeites que despertam a atenção da criança. Pode ser aplicado em qualquer estória.

Há também fantoches que são bonecos, confeccionados de pano com semelhança de pessoas ou animais e divertem as crianças com suas estórias. Uma vantagem é que se pode ter o roteiro escrito, o que facilitará a tarefa. Os fantoches também podem ser usados de forma interativa com as crianças, elas mesmo manuseando-os, ou mesmo fazendo os bonecos de cartolina com roupas de papel crepom (DOHME, 2001).

Outro método que pode ser aplicado é a partir de dobraduras, o professor monta os personagens e utiliza para contar estórias. Nesse método é preciso desenvolver a habilidade para realizar a dobradura.

Além desse exemplo é possível fazer dobraduras com as crianças narrando estórias, a cada fase da narração um vinco diferente, ao fim da narrativa uma dobradura estará pronta.

Para Dohme (2001) a técnica de estórias com dobradura proporciona uma boa interação com as crianças quando a narrativa acompanha a sucessão de dobraduras feitas por elas.

Em alguns momentos na escola, como eventos culturais, muitos professores utilizam maquetes com participação das crianças e apreciado por todos, visualmente é bonito. Com a maquete pronta a partir de diversos materiais como crepom, papelão, bonecos de feltros, entre outros, torna-se um cenário para contar estórias e as crianças podem ser as narradoras (DOHME, 2001).

Já as marionetes que são bonecos comandados por fios presos na cabeça, nas mãos e nos pés podem ser excelentes recursos para narrar estórias.

A cena desenrola-se no chão e os operadores ficam colocados atrás de um pequeno cenário. As histórias com bastante movimento, engraçadas são as que melhor se adequam a esta técnica. Como os bonecos são esguios, eles se prestam as mais diversas caracterizações e podem, inclusive, trocar de roupa conforme a cena (DOHME, 2001).

Outro modo de apresentar estórias para grupos pequenos existe os dedoches que são pequenos fantoches utilizados nos dedos. A vantagem é que tem um custo de material muito baixo, o que permite ter uma grande variedade deles. A desvantagem é que não podem ser usados para uma plateia muito grande (no máximo cinco ou seis) (DOHME, 2001).

Essas são algumas das técnicas existentes e podem ser adaptadas, somadas pois é possível introduzir outros elementos durante uma técnica aplicada.

Para Oliveira (2009) as técnicas em sua maioria possibilitam ao professor, pausar em um determinado momento da história e introduzir outros recursos, como música, expressão corporal entre outros.

Além das técnicas é preciso observar outros elementos no momento de contar a narrativa, entre eles o tempo de duração, pois irá depender da faixa etária e do interesse. Para um público de crianças pequenas deve durar de cinco a dez minutos, os maiores de 15 a 20 minutos, mas isso é muito relativo. A criança que está numa fase mágica que acompanha todo o enredo, enquanto outras do mesmo grupo não consegue fixar atenção e ficam distraídas. É necessário que o narrador tenha sensibilidade para alongar ou diminuir o texto conforme no momento em que estava estudando a estrutura da história separando o que é essencial e o que são detalhes que podem ser excluídos (COELHO, 1999).

Em alguns momentos é preciso lidar com as interrupções por motivos variados, entretanto se a criança interromper com falas fora do enredo, apenas para chamar atenção sobre sua pessoa o contador jamais interrompe a narrativa (COELHO, 1999).

De acordo com Coelho (1999) o narrador deve confirmar com sorriso, uma palavra, um gesto de assentimento. Na segunda hipótese, fixa o olhar na direção de quem interrompeu sorri e com gesto pede ele para guardar. Concluída narração, imediatamente pergunta a ele o que estava querendo dizer ao indagar, dando-lhe a oportunidade de expandir-se.

Esse comportamento de calma e atitude tranquila do narrador sem mostrar impa-

ciência ou irritação faz com que as crianças impacientes logo sejam boas ouvintes, pois nada melhor que uma história para desenvolver a capacidade de atenção. Crianças que costumam interromper com frequência e mostram sinais de indisciplina são as que mais necessitam ouvir histórias (COELHO, 1999).

Já em casos de interrupções em que algumas crianças começam a dizer que já ouviram a estória ou interrompem dizendo que não é assim a história e tenta corrigir conforme a versão que escutou etc. o narrador pode mostrar aos ouvintes que há várias versões, continuando assim a sua narrativa (COELHO, 1999).

Após o momento da estória, alguns professores apresentam a prática de pedir Desenhos sobre a estória, esta é uma forma de demonstrar aquilo que mais lhe chamou atenção nos fatos narrados.

Segundo Coelho (1999) há outras formas de fazer uma releitura, por exemplo, pedir para que as crianças façam uma dramatização, isso ajudará os alunos tímidos a atuarem e se desenvolver, quem sabe chegar até mesmo a protagonista.

O teatro pode ser uma maneira de envolver toda a turma para participar, num momento descontraído e cheio de informações. Trabalhar o teatro com as crianças possibilita o desenvolvimento da linguagem (verbal e corporal) estimula a memorização para decorar os textos, assim como desperta a atenção para falar no momento certo, além de aprimorar a organização espacial.

Assim, o desenho e o teatro são práticos educativas que podem ser aplicadas após uma narrativa infantil.

Segundo Vygotsky (2001) não é necessário experimentar determinadas situações para poder apresentar uma peça teatral. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco.

Assim é possível compreender que as emoções, por serem construídas socialmente, podem ser aprendidas, observadas a partir do contato com o outro.

Segundo os estudos de Vygotsky (2004) quando se fala em interação, o teatro apresenta várias dimensões, não se trata apenas da interação entre os alunos, ocorrem outras, entre elas a do escritor, por meio do seu texto que interagem com o leitor.

Em outras palavras, o teatro apresenta uma vasta oportunidade para que a criança se desenvolva em vários aspectos.

Ouvir estórias a partir das mais diversas técnicas existentes e também proporcionar por meio do teatro novos aprendizados, amplia o conhecimento e o desenvolvimento desde a infância.

Vale ressaltar que todas as técnicas e maneira de trabalhar dependem da formação do professor, a formação de profissionais da educação deve ser destacada, pois é impossível aplicar algo desconhecido para os alunos.

Com as transformações rápidas em nossa sociedade, o professor precisa manter-se atualizado, por meio da formação continuada.

As fontes de estudo do teatro para o professor podem ser encontradas na encenação, na dramaturgia, na cenografia, além dos métodos de ensino e aprendizagem teatral. É possível destacar momentos, períodos e fatos no contexto da história do teatro e/ou no contexto do aluno, sobre os quais será realizada pesquisa em sala de aula, enriquecendo a prática de análise e reflexão sobre o jogo teatral com o texto dramático (BRASIL, 1997).

No cotidiano não é fácil estudar depois de uma intensa rotina de trabalho, por isso se faz necessário a implantação do 1/3 de jornada destinada para atividades extraclasse, isso inclui momentos de estudo.

Além desse item, o ideal seria a valorização financeira dos professores para que possa investir em sua formação cultural, conhecer outras culturas e métodos de ensino.

O salário de professores na educação básica não permite tantos investimentos culturais, mas é possível explorar novas culturas por meio do mundo virtual e assim contribuir dentro do possível, para um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de contar uma estória pode ampliar repertório da cultura oral do ouvinte, influenciando para um futuro leitor. Ações que devem começar desde a educação infantil.

São diversas técnicas existentes para abordar o público infantil envolvendo na narrativa, nesse trabalho foi possível abordar técnicas e conhecer algumas características importantes no momento de contar a estória.

Identificar a técnica coerente com o público e também se atentar para as possíveis interrupções foram itens que chamaram a atenção, pois nem sempre as pessoas sabem como agir nos imprevistos.

Na pesquisa foram apontados também a importância do tempo destinado para contar estórias, dependendo da idade da criança, seu grau de atenção pode variar, portanto o tema, técnicas e tempo devem ser observados antes da apresentação, ou seja,

requer planejamento prévio.

Após o momento da estória, há maneiras de interação e a sugestão da pesquisa foi o desenho após ouvir a narrativa e também a participação de teatro.

Ambas sugestões aplicáveis considerando a faixa etária.

O teatro é uma estratégia que pode auxiliar o desenvolvimento da criança em vários aspectos, entre ele o da interação com os colegas e assim ajudar até mesmo nos aspectos verbais e corporais.

Todos esses aspectos abordados na pesquisa levam a formação do professor, para que possa aprimorar sua prática e contribuir para uma educação de qualidade, mas para isso é preciso ser valorizado.

Conhecemos sabemos da limitação do nosso trabalho, os exemplos mostrados aqui poderão auxiliar profissionais que estão no início de carreira e aprendendo sobre contação de estórias.

Acreditamos ter contribuído para uma reflexão na área docente sobre conhecer técnicas ao contar estórias na educação infantil.

CONTAR ESTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REVISÃO DE TÉCNICAS

ABSTRACT

The practice of telling stories is an ancient activity practiced since the most remote times, entire civilizations passed their customs from father to son, based on their stories. In early childhood education, the act of telling stories needs to involve the public so that attention can be given to what is being presented. Considering that children do not always have a lot of time to concentrate, it is necessary to think of strategies so that the child audience is interested and thus arouses curiosity in learning about other stories. In this sense, the research verifies strategies to tell stories in early childhood education.

Keywords: Stories. Childish. Techniques

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CASTRO, Eline Fernandes de. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. (1992). Disponível em:

<http:/www.meuartigo.brasilescola.com/educação/aimportancia-literatura-infantilpara-desenvolvimento.htm.Acesso em 10.março.2020>.

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

COELHO, Silva, Maria Betty. Contar história: uma arte sem idade.10 ed. São Paulo: Editora Àtica, 1999.

DOHME, V. D. Técnicas de contar histórias. São Paulo: Editora Informal, 2001.

HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss. Objetiva, 2009.

JORGE, L. S. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Dinâmicas em Literatura Infantil. São Paulo: Paulinas, 2009.

RADINO, Glória. Contos de Fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. 2 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

SILVA, Lésia M. Fernandes; COSTA Edna Aparecida da; MELLO Ana Maria. Os contos que as caixas contam. 8ª edição. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde e col. (orgs.). Os Fazeres na Educação Infantil. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O PROJETO "LEITURAÇO" DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2013-2016): UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DAS LEITURAS AFRO-BRASILEIRAS NOS VALORES SUBJACENTES AO RACISMO EM ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EDUARDO GOMES DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo debaterá a educação para as relações étnico-raciais, a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos educacionais e analisará os impactos do Projeto Leituraço da SME São Paulo (2013-2016). Para tanto, escolheu-se entrevistar estudantes da EMEF Gov. Mário Covas, no bairro de Itaquera, para avaliar os possíveis impactos do projeto em seus valores subjacentes ao racismo utilizando-se para análise a teoria dos modelos organizadores do pensamento.

Palavras-chave: educação antirracista, descolonização do currículo, Modelos organizadores do pensamento, valores, literatura não-hegemônica

INTRODUÇÃO

Sabe-se que é um mito a ideia de democracia racial no Brasil. A discriminação racial está presente em nosso cotidiano. A UNICEF apresentou em sua campanha "Por uma infância sem racismo" que no Brasil 45% das crianças e adolescentes vivem em família pobres, desses 56% são negras e 32,9% são brancas; das 530mil crianças fora da escola, 330 mil são negras e 190 mil são brancas. O Mapa da Violência registrou que um jovem negro tem 127% mais chances de morrer violentamente do que um jovem branco. Segundo o último censo, os negros no Brasil recebem 2,4 vezes menos que os brancos.

Para Nilma Lino Gomes (2011) "qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem que vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais". Nesse sentido, os Movimentos Negros pelo Brasil se empenharam a desconstruir o mito da democracia racial e a pressionar os governos para implementação de políticas de promoção à igualdade racial. Esses movimentos constituíram um arcabouço epistemológico que deve ser considerado em qualquer ação para o combate ao racismo.

Esse arcabouço é intrínseco para o debate e comprovam como o racismo foi construído e como se manifesta em nossa sociedade historicamente racista e veladamente discriminadora. Essas pesquisas e ações colocam o eurocentrismo dos currículos educacionais em xeque ao contrapô-los a um projeto descolonizador e emancipatório de educação, revelando as limitações e contradições de um currículo que valoriza apenas uma cultura. Esse debate expõe uma disputa e um conflito ideológico. As perspectivas emancipadoras e descolonizadoras de currículo não fogem a esse debate, muito pelo contrário, o conflito é visto por elas ocupando o centro de toda a experiência pedagógica, podendo ser sintetizada pelo movimento dialógico ação-reflexão-ação defendido por Paulo Freire. O conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominante, com o poder de analisar o passado e o presente pela lente da sensibilidade e empatia das diversas experiências humanas. Segundo Nilma Lino Gomes (2011, p.50),

"esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empeno os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes, e portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Assim conseguiríamos quantificar as desigualdades e os tipos de discriminação em dados."

Ou seja, é intrínseco ao partirmos ao debate das relações étnico-raciais que tenhamos uma base comum que há muito é pauta de luta dos Movimentos Negros: expor o conflito e as contradições através do debate. O nosso objetivo de estudo nesse artigo é exatamente esse: verificar como o projeto em implementação pode desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e propor uma educação emancipatória e de qualidade social efetiva para todos. Para isso, temos que qualificar a discriminação nas relações étnico-raciais que se dão na escola. Ou seja, como se dá a violência moral através do racismo nas relações interpessoais na instituição escolar escolhida como objeto de estudo desse artigo (EMEF Mario Covas, Itaquera, São Paulo), levantando quais são os efeitos psicológicos dos estigmas e identificando uma série de fatores negativos que afetam a auto-estima dos(as) alunos(as) negros e prejudicam a formação de uma identidade positivada do jovem negro.

Os estudos sobre o fracasso escolar revelam que os mais desfavorecidos no sucesso escolar são os negros e pobres. Porém, cabe ressaltar que o fracasso escolar se dá não por conta das conclusões das "teorias da

deficiência cultural" ou do "dom", mas sobretudo pelas contribuições que os estudos ligados à teoria das "diferenças culturais" trouxeram. Portanto, se queremos uma escola pública inclusiva e de qualidade é imprescindível que os educadores unam esforços para minimizar os fatores que condicionam o racismo institucional, a violência moral e o fracasso escolar, ou seja, que a classe social ou a cor não sejam imperativos no avanço escolar de nossos alunos, dessa forma estaríamos contribuindo para um projeto emancipatório de educação.

Para nos aprofundar empiricamente sobre quais os sentimentos e valores subjacentes à discriminação racial presentes nos modelos organizadores de pensamento dos alunos, nos propomos nesse estudo levantar, a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento de Montserrat Moreno (1999), quais são esses valores presentes nos modelos organizadores de pensamento dos alunos da EMEF Mário Covas, unidade escolar situada no distrito de Itaquera, no município de São Paulo. A unidade escolar já vem trabalhando há alguns anos com temas ligados ao respeito à diversidade étnico-racial e as entrevistas com os alunos se mostram reveladoras de aspectos considerados avançados e alguns pontos que precisam ser explorados e debatidos mais a fundo por educadores e alunos.

Portanto, apresenta-se ao final desse estudo um trabalho em andamento. Trata-se do projeto em implementação na unidade escolar que traz em seu bojo a leitura de literatura afro-brasileira e africana e a discussão sobre a discriminação racial e as intervenções propostas para mediação do professor. Esse projeto tem como objetivo trazer à tona esses aspectos velados dos valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial.

O RACISMO COMO VIOLÊNCIA MORAL E SEUS EFEITOS PSICOLÓGICOS

O racismo se configura como uma tendência a atribuir um perfilhamento e identificação diretos entre características físicas e caráter psicológico, baseada numa crença, cientificamente refutada, da existência de hierarquias entre as "raças" (ou, antes, caracteres fenotípicos) humanas. Em outras palavras, o racismo opera estabelecendo relações imediatas entre o físico e o moral, reduzindo e subsumindo o cultural ao biológico. O cerne da questão, quando analisada desde o ponto de vista da pesquisa em Psicologia, se concentra menos nos modos de classificação que na carga valorativa das rotulações raciais atribuídas a um indivíduo ou grupo, assim como nos efeitos psicossociais dessa atribuição. Com efeito, como nos aponta Munanga (2004), o preconceito racial é um fenômeno complexo, que se manifesta nas interações sociais (objeto dileto de estudo das ciências sociais) mas, e sobretudo, tem efeitos não-manifestos com consequências incalculáveis na estrutura psíquica dos indivíduos atingidos por práticas discriminatórias. É como se a manifestação nos comportamentos sociais fosse a ponta de um iceberg mais profundo cujo esteio se assenta nos indivíduos afetados. Metáfora, aliás, igualmente presente na abordagem sociopsicanalítica empregada por Franz Fanon.

Sant'Ana (2001) faz relações do preconceito com o fenômeno social. No entanto, coloca-o na esfera dos fenômenos psicológicos porque ele considera que o preconceito está baseado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas, ou seja, encontra-se na esfera da consciência dos indivíduos.

Preconceito, portanto, pode ser pensado, nesses termos como "uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas.

Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos". (Sant'Ana, 2001, p. 54).

Bernd (1994), por sua vez, chama a atenção para o caráter de inflexibilidade que está contido no sentido da palavra preconceito. O indivíduo preconceituoso é aquele que se prende a uma determinada opinião numa posição dogmática que o impede de ter acesso a um conhecimento mais fundamentado da questão que o levaria, talvez, a uma nova avaliação de suas opiniões.

Os perversos processos de embranquecimento - físico e cultural - que no Brasil se coadunam com um ideal igualmente perverso de europeização, são a face mais agressiva da interiorização psíquica, por parte das vítimas de racismo, das atitudes e comportamentos discriminatórios, deixando "marcas profundas e invisíveis no imaginário e nas representações coletivas interferindo nos processos de identificação individual, de construção da identidade coletiva e também na formação da auto-estima." (Bouças, 2011, 31) As evidências de práticas racistas na sociedade brasileira, além das estatísticas que apontam para as abissais diferenças de acesso a bens, posições de status, salários mais altos e escolas de qualidade distintas para brancos e negros, falam por si e negam, peremptoriamente, as tentativas de negar a existência de racismo no nosso país, empregadas por alguns veículos midiáticos e um par de intelectuais notoriamente conservadores. Tais evidências, no plano da formação da estrutura psicológica, se manifestam, sobretudo, na falta de referências à cultura e história negras no ambiente escolar, com impactos significativos nos caminhos seguidos pelas crianças negras, assim como em sua auto-estima,

configurando-se como uma violência moral permanente e persistente que se articula em duas dimensões: da estrutura psicológico-individual e da estrutura coletivo-social.

Importante ressaltar, nesse sentido, que o termo violência apresenta uma multiplicidade de sentidos construídos ao longo da história, referindo-se a uma diversa gama de situações. Chesnais (1981, apud. Abramovay, 2003:68) distingue três formas de violência que podem se apresentar no ambiente escolar: a violência física, caracterizada por agressões que ameacem a integridade física dos sujeitos envolvidos; a violência econômica, que abrange atos de vandalismo e delinquência que gerem danos à propriedade privada; e a violência moral, correspondente às pressões psicológicas sofridas por professores e alunos. A submissão do indivíduo a tais práticas de violência moral tende a provocar, no sujeito vitimizado, uma baixa da auto-estima com consequências tanto no desempenho escolar quanto na formação (contínua) de sua subjetividade.

Portanto, fazia-se necessário uma investigação mais profunda de quais eram os sentimentos e valores subjacentes à discriminação racial dos estudantes da EMEF Mário Covas. Para isso, escolheu-se partir para uma coleta de dados qualitativa, pautando-se nas orientações de pesquisas com enfoque nos "modelos organizadores de pensamento". Assim, descreve-se no próximo tópico as características desse instrumento e as possíveis conclusões sobre os valores e sentimentos em relação à discriminação dos estudantes.

OS MODELOS ORGANIZADORES DE PENSAMENTO DOS ESTUDANTES DA EMEF MÁRIO COVAS EM RELAÇÃO AOS SENTIMENTOS E VALORES SUBJACENTES À DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Para levantar quais eram os valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial dos estudantes da EMEF Gov. Mário Covas, construiu-se um instrumento de pesquisa baseado nos estudos que traziam em seu bojo as concepções da construção dos valores morais como Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig, Valéria A. Arantes, Yves de La Taille e as pesquisas de Sandra R. S. B. Bouças e Viviane P. G. Pinheiro. Em suma, é consenso entre esses autores que os valores se referem a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Nessas trocas, surgem a projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e si mesmo (ARAUJO, 2007, p. 21). Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos, construindo contravalores, é nesse campo que entendemos estar o racismo e qualquer outro tipo de discriminação. Com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores são organizados a partir dos julgamentos de valor que o sujeito realiza. Desta maneira, constitui-se o sistema de valores de cada sujeito. Nesse sistema, os valores morais podem ser periféricos ou centrais à identidade do sujeito, dependendo da carga afetiva relacionada a esse valor. Por isso, para investigar o que é valor (central ou periférico) em um sujeito é interessante "provocar" os seus sentimentos. Para isso, o nosso instrumento de pesquisa contou com situações de conflitos análogas às situações de discriminação racial observadas nas escolas pesquisadas (ver abaixo). Para a construção dessas situações, nos baseamos na pesquisa de Sandra Bouças com algumas modificações a partir das observações e experiências vividas na referida escola.

As situações de conflito eram narrativas nas quais os personagens eram alunos e professora em uma sala de aula durante uma atividade sobre a escravidão no Brasil. No decorrer da atividade, um aluno (Paulo) é vítima de comparações pelo colega (Fernando) com os personagens escravos apresentados em uma gravura de Debret e, a partir daqui, ocorre a situação discriminatória pela cor de Paulo que é introduzida na situação 1 e aprofundada na situação 2, na qual a situação discriminatória se torna evidente. Porém, no instrumento, fizemos questão de não apresentar, e nem informar antes da coleta, que o conflito da situação se dava por discriminação racial, para que, ao questionar os entrevistados, pudéssemos perceber se a situação suscitaria neles a percepção do contravalor discriminação e a imersão de valores contrários ao contravalor, como igualdade e respeito à diversidade. Nas perguntas, focamos em provocar o que os entrevistados achavam da situação, o que Paulo (vítima) e Fernando (agressor) pensavam e sentiam sobre aquele momento e como deveriam agir diante do conflito. Assim, esperávamos chegar o mais perto possível de saber se o conflito suscitaria neles a reflexão e a exposição dos valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial como respeito à diversidade, solidariedade, justiça e igualdade.

Para a análise dos dados coletados, levamos em consideração a teoria dos modelos organizadores do pensamento. Nesse aspecto, os trabalhos de MORENO et al e as pesquisas de Sandra Bouças, Viviane P. G. Pinheiro e Hanna Danza foram orientadores do nosso trabalho. Para essa análise, nos foi de grande valia a teoria dos modelos organizadores do pensamento, pois diante das respostas estávamos diante de uma gama complexa de valores e sentimentos que estavam envolvidos em uma situação de discriminação racial. Primeiro, porque nossa sociedade é discriminatória e racista, porém vela esse preconceito usando argumentos ligados ao "mito da democracia racial". Segundo, porque é a escola o lugar social em que eclodem as situações discriminatórias. Portanto, os valores e os sentimentos subjacentes ao conflito eram muitos e poderiam estar velados pelo mito

da "democracia racial", aparecerem de modo periférico ou central nos sujeitos ou ainda encobertos por discursos moralistas que pregam a igualdade utilizando força hierárquica, mas que não problematizam o problema e os efeitos negativos da discriminação racial. Assim, primeiro, nos preocupamos em investigar se os entrevistados percebiam a situação de discriminação ou se os seus modelos os levavam a velar a situação encarando-a como uma simples brincadeira por parte do agressor. Segundo, procuramos sondar se os sentimentos e valores despertados pela situação estavam ligados ao respeito da diversidade, à solidariedade, ao enfrentamento ativo ou passivo da situação, à percepção dos efeitos psicológicos negativos que a violência da discriminação provoca na vítima (Paulo) e se os entrevistados repugnavam ou não as atitudes de Fernando.

Com esse instrumento descobrimos algumas características dos modelos organizadores de pensamento em relação à discriminação racial dos estudantes entrevistados. Por exemplo, dos entrevistados 55% relatou explicitamente que a situação se tratava de um caso de racismo, porém 35% considerou a situação como uma "brincadeira" ou "piada" de Fernando. Os outros 10% consideraram como um caso de bullying sem declarar explicitamente que se tratava de uma discriminação racial. Dessa forma, conclui-se que mesmo que a maioria perceba que há racismo na situação, ainda não é a totalidade dos estudantes entrevistados que o percebe no conflito. Sendo ainda que para aqueles 45% o respeito à diversidade é periférico no seu modelo organizador de pensamento.

Sobre a percepção dos efeitos negativos que a vítima da discriminação (Paulo) sofreu, pode-se notar que apenas 60% reconhece que o racismo é uma violência moral que tem efeitos psicológicos negativos para a vítima. Conseguiuse notar ainda que para 55% dos estudantes Paulo deveria ter tomado uma atitude ativa frente a situação, porém apareceram, dentro desse modelo organizador de pensamento que empodera a vítima, dois tipos de ação: violenta, com 35% das respostas; e expondo o que sentia, com 20%. Dentro do outro modelo organizador, a partir das respostas para essa questão, nota-se que os estudantes não empoderam a vítima, constando nas respostas uma atitude mais passiva frente à situação. Dentro desse modelo, constatou-se ainda dois subgrupos: 30% afirmam que Paulo deveria recorrer a terceiros (escola, família, etc); e os outros 15% afirmam que ele deveria ignorar Fernando e os outros alunos.

Pode-se ainda perceber que somente 40% dos alunos responsabilizou o agressor (Fernando) pelo ato discriminatório, constando nas respostas que Fernando deveria sentir culpa ou vergonha e pedir desculpas a Paulo. Concluise, a partir das respostas para essa questão, que 60% não reconhece a discriminação como uma violência na qual o agressor é responsável pela sua ação frente à vítima.

Ao fazer uma análise global do quadro de respostas, pode-se perceber que apenas um pouco mais da metade dos alunos reconhece a discriminação na situação de conflito exposta no instrumento de pesquisa. Mesmo que seja a maioria dos estudantes entrevistados que explicitem que há discriminação racial na situação, ainda há poucos modelos que percebem as consequências psicológicas negativas de tal atitude e ainda menos alunos responsabilizam o agressor, não reconhecendo, assim, o racismo como uma violência. Para a resolução do conflito, é interessante notar que a maioria dos entrevistados empodera Paulo, tendo ele papel ativo frente à situação, porém se constatou que, muitas vezes, o papel ativo se dá de forma inadequada. Portanto, o projeto que a unidade escolar encabeça tem grande potencial de alterar esse quadro, contribuindo para provocar discussões acerca da discriminação racial e do respeito à diversidade étnico-racial.

O PROJETO LEITURAÇO E O RESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL

Segundo Nilo Odalia (2004), "nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. [...] o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas."

Primeiro, devemos considerar que uma das maneiras mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre essa pessoa um estereótipo, um estigma. Assim, vemos apenas uma imagem estereotipada, um reflexo de nosso próprio preconceito. Tudo aquilo que torna aquele sujeito singular desaparece nesse processo. O estigma consegue dissolver a identidade do "outro" e substituí-la por um retrato estereotipado construído pela classificação que a sociedade lhe impõe. É o olhar estigmatizante que, ao reconhecer o "outro" a partir de um modelo racista, modela sua identidade, a reconfigura, para que assuma características impostas pela sociedade preconceituosa. Esses estereótipos são construídos por intermédio de ideias preconcebidas que norteiam as interações sociais, desencadeando uma série de comportamentos discriminatórios.

Essas análises nos ajudam a compreender o processo de estigmatização dos jovens, principalmente negros, pobres e moradores da periferia. Ao mesmo tempo em que consideramos a maneira hierarquizada e preconceituosa como os jovens negros são vistos pela sociedade brasileira, devemos também atentar para os efeitos que essas

formas de discriminação causam em suas vidas. Em linhas gerais, vimos que a experiência do racismo imprime uma marca negativa na construção das identidades e leva o sujeito a se enxergar de forma inferiorizada.

Ainda, para além do dever ético de desvelar o racismo nas relações e diante do que foi exposto acima, as instituições de ensino também devem promover o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena por força de lei. A 10.639/03 e a 11.645/08, juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, são marcos dessa política afirmativa e obriga as instituições de ensino a compor seu currículo com temas ligados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, por isso o trabalho ligado ao tema, torna-se obrigatório nas escolas, não podendo ser mais uma opção a abordagem do tema. Em 2010, também foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288, de 20 de julho de 2010) que garante em vários âmbitos da sociedade a promoção da igualdade racial e o combate à discriminação, no capítulo que trata da educação o Estatuto afirma, em suma, que à educação igualitária, cabe contribuir para a formação de cidadãos que valorem positivamente a diversidade humana e assumam a igualdade racial como um ideário ético e social.

No âmbito dessas leis e no cumprimento do papel ético das instituições de ensino, sendo ela a instituição com maior potencial em promover a igualdade nas relações raciais, cabe às escolas promover o ensino da diversidade racial. Segundo Ulisses F. Araújo, a melhor estratégia para se trabalhar com valores é através de projetos que rompam com os objetivos das disciplinas e coloquem em seu norte os temas transversais, assim podendo incutir nos modelos organizadores de pensamento dos alunos diversos valores caros à formação ética dos nossos jovens, colaborando assim com a formação integral do sujeito prezando pela construção da cidadania, de sujeitos autônomos, críticos que atuem de acordo com os princípios democráticos de justiça, igualdade, equidade e que tenham uma participação ativa na vida pública e política.

Nesse sentido, há uma proposta de projeto para promover a educação para as relações étnico-raciais em implementação pela Secretária Municipal de Educação de São Paulo, encabeçada pelo NEER-SME, DRE Itaquera e, principalmente, pelos professores e gestores da EMEF Gov. Mário Covas. Tratase do projeto "Sessões simultâneas de leitura de literaturas africanas e afrobrasileira". O projeto, usando a estratégia das sessões simultâneas de leitura, tem o intuito de promover a leitura de literatura africana, afro-brasileira e indígena e, a partir das narrativas e dos conflitos que os personagens vivem nessa literatura, promover o debate sobre o respeito à diversidade racial e cultural. As sessões, segundo proposta, acontecerão regularmente nas unidades de ensino. A ideia é que toda a unidade escolar volte-se para a atividade de ler e ouvir as narrativas e discuta as questões pungentes. Para além do deleite da leitura, o projeto tem o intuito de ser o disparador de discussões para a superação do modelo organizador de pensamento dos alunos que vêem o racismo como uma brincadeira ou como uma manifestação de bullying que camufla os problemas sociais ligados á questão por uma visão maniqueísta que separa agressor e vítima.

O levantando dessas questões e a superação delas, pode ser, para além do projeto, tema gerador de propostas didáticas das diversas disciplinas e elas poderão colaborar nas possíveis respostas, sendo o projeto, dessa maneira, também um grande articulador e integrador de conhecimentos para uma pedagógica interdisciplinar, não-alienada, progressista e emancipatória, como propõe a Reorientação Curricular do Programa Mais Educação – São Paulo.

CONCLUSÃO

O racismo e as condutas que dele se depreendem devem ser combatidos não só no plano macropolítico, mas, com mais cuidado, no plano psicológico e com uma pedagogia voltada à construção de valores morais positivos frente à diversidade étnico-racial. Para uma criança ou adolescente negro, a reiteração de atitudes de discriminação racial tratadas com omissão ou silenciamento pelo/no ambiente escolar, acaba por transformar a escola num espaço de exclusão e reforço do ciclo de desencorajamento a que já são socialmente submetidas. Caberia, então, à escola inserir, de maneira efetiva, o combate ao pensamento racista, com planejamentos estratégicos de veiculação de conteúdos que positivem a auto-estima do negro e abram espaço à discussão permanente sobre a história e cultura negras brasileiras.

Segundo Ulisses F. Araújo (2007) a estratégia por projetos seria a melhor opção para incutir valores. Dessa forma, as ações de um projeto devem estar voltadas ao trabalhar com os valores que positivem a imagem do negro na sociedade e valorem a história e cultura africana e afro-brasileira, podendo ser ampliadas para além dos muros escolares, sendo faísca para o debate na comunidade e, consequentemente, para a formação integral dos sujeitos. Assim, fazer frente a situações de conflito provocadas por violência moral émuito mais que acalmar os ânimos e deixá-los no esquecimento, como se não tivessem ocorrido. Segundo AMARAL (2002), o conflito é parte presente e significativa do ambiente escolar, e não algo "anormal" que deve ser silenciado para se voltar o mais rápido possível à "normalidade". Pelo contrário: trata-se de

encarar o conflito como uma oportunidade para levantar discussões e enfrentar o tema do racismo, compreendendo as raízes que estão na origem da situação de conflito e debatendo-os a fundo. Nesse sentido, a escola pode tornar-se o ambiente ideal para criar as condições e mecanismos de enfrentamento do racismo nas relações interpessoais, por meio de uma postura intervencionista e combativa, semeando reflexões contínuas.

Para tanto, faz-se necessária coragem e determinação para promover mudanças na educação formal, de modo a englobar os temas como racismo, desigualdade de gênero, desigualdades sociais, culturas juvenis, Direitos Humanos, Cidadania e valores como conteúdos transversais aos conteúdos disciplinares, incentivando um modelo de educação no qual sentimentos, emoções e afetos sejam transformados em objetos de ensino e aprendizagem, chamando atenção para a necessidade da incorporação, no cotidiano escolar, do trabalho sistematizado com os sentimentos e afetos, rompendo com as concepções educacionais que fragmentam os campos científico e cotidiano do conhecimento, bem como as vertentes racional e emocional do pensamento. Uma escola de qualidade que se comprometa com a veiculação de conteúdos disciplinares, mas, para além deles, esteja antes comprometida com a formação para a cidadania e promoção de valores positivos.

Dessa forma, é dever das instituições escolares e dos gestores das políticas públicas para educação se preocuparem com a formação integral do sujeito, promovendo projetos de intervenção para minimizar o racismo e propor a promoção, de fato, da igualdade nas relações étnico-raciais para que todos possam construir suas identidades sem precisar negar seu pertencimento étnicoracial, sem abalar sua auto-estima. Também para que todos possam construir valores relacionados ao respeito à diversidade, à constituição de uma identidade positiva quanto ao seu pertencimento étnico-racial, combatendo assim os efeitos que os estigmas, a discriminação e o preconceito racial trazem às vítimas, principalmente, e, também, ao agressor não esclarecido. Devemos, como Cuti propõe no poema em epígrafe, "é jogar o ferro fora / é quebrar todos os elos / dessa corrente / de desesperos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília: Unesco, 2002.

AMARAL, L. A. "Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão". In: OLIVEIRA et al (org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, p. 233-248.

ARAUJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007

BERND, Zilá. Racismo e Anti-racismo. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1994

BOUÇAS, Sandra. Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento.

(Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, 2011.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.

4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In:

FONSECA, M. V. et al (org.) Relações étnio-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HELLER, A. O Cotidiano e a história. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MICHAUD, Y. A violência. São Paulo: Ática, 1986.

MORENO, M. M. et al. Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna, 1999

MOUTINHO, Laura."'Raça', sexualidade e gênero na construção da identidade nacional: uma comparação entre Brasil e África do Sul". In: Cadernos Pagu [online], n.23, pp. 55-88, 2004.

MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia". In: BRANDÃO, André Augusto P. (org). Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

PATTO, M. H. S. . A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454 p.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. In: Revista Brasileira de Educação. [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 215-233.

SANT'ANA, A. O. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE ALVES ROSA

RESUMO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa bibliográfica sobre a importância das práticas que envolvem arte na ação pedagógica na Educação Infantil. A arte de educar é mais do que transmitir conhecimento, envolve o despertar da curiosidade, da criatividade, da autoconfiança e da motivação em adquirir novos aprendizados e conhecimentos, o que se faz possível a partir de brincadeiras e jogos. É necessário que os professores valorizem os aspectos da arte em suas práticas pedagógicas, valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. Palavras Chave: Brincadeiras, Educação Infantil, Arte.

Abstract

The present study refers to a bibliographical research on the importance of practices that involve art in the pedagogical action in Early Childhood Education. The art of educating is more than transmitting knowledge, it involves the awakening of curiosity, creativity, self-confidence and the motivation to acquire new learning and knowledge, which is possible through games and games. It is necessary that teachers value aspects of art in their pedagogical practices, valuing the knowledge and culture of each child.

Keywords: Games, Early Childhood Education, Art.

INTRODUÇÃO

Através desse conhecimento, os alunos da educação infantil desenvolvem integralmente os aspectos intelectuais, emocionais, sociais, perceptivos, físicos, estéticos e criativos. O ensino da Arte torna-se um instrumento pedagógico importante para a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e das emoções.

Uma coisa não podemos negar, a infância é uma das fases mais importantes da vida de uma pessoa, pois é nesse momento que a base do aprendizado é construída.

Por isso, a união entre professores e família devem estimular esse lado artístico das crianças, desenvolvendo assim habilidades que contribuirão para a criatividade, cidadania, autonomia e pensamento crítico.

Através desse conhecimento, os alunos da educação infantil desenvolvem integralmente os aspectos intelectuais, emocionais, sociais, perceptivos, físicos, estéticos e criativos. O ensino da Arte torna-se um instrumento pedagógico importante para a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e das emoções.

Uma coisa não podemos negar, a infância é uma das fases mais importantes da vida de uma pessoa, pois é nesse momento que a base do aprendizado é construída.

A arte na Educação Infantil, é uma das responsáveis por iniciar a formação cultural e a construção de habilidades sensitivas e emotivas nas crianças, envolvendo o campo de experiência com traços, sons, cores e formas, previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Expressar emoções

Desde os primórdios da humanidade, a arte esteve presente nas cavernas, quando o homem ainda não tinha domínio completo da linguagem e da escrita, o homem pré-histórico foi capaz de transmitir informações entre si, no intuito de garantir sua sobrevivência , o homem desejava também deixar sua marca à posteridade, por exemplo, quando se pintavam as mãos e as anexava às paredes, sua assinatura assim, a linguagem pictórica fez e ainda continua fazendo parte do desenvolvimento evolutivo do homem Estes estágios evolutivos da humanidade são observados nos estágios de desenvolvimento psicomotor de nossas crianças, pois estas rabiscam e pintam antes da obtenção da escrita, transcorrendo e evidenciando o seu desenvolvimento individual enquanto criança, mas também enquanto espécie durante o período evolutivo do homem.

Este caráter estético que a arte possui está profundamente conectado com as sensações, emoções e convicções que os indivíduos buscam expressar. Além disso, a arte também possui a importante função na sociedade de expor as características históricas e culturais de um determinado povo, o que a torna também uma imagem do que configura a essência humana. O entendimento sobre o que pode ser considerado arte ou não tem uma grande variação ao longo do tempo, levando em consideração também que sua idealização difere dependendo da cultura na qual se levanta esse questionamento. Para o filósofo grego Aristóteles, a arte tão somente possuía uma serventia de retratar a realidade. Esta afirmação é duramente refutada nos dias atuais, já que podemos observar

que tudo se baseia muito mais na criação de universos, realidades e o que mais se pode imaginar, passando longe de uma mera imitação.

O papel da arte na educação infantil

No universo infantil, a educação artística, como a pintura, é vista como uma diversão para a criança. Porém, a inclusão da arte no ensino das crianças desde cedo tem diversos benefícios para o desenvolvimento cognitivo, motor e até mesmo na personalidade deles. Atualmente, a arte é pouco praticada dentro da maioria das escolas brasileiras, considerada um privilégio para os que têm acesso.

Um cenário que pode mudar, e a nossa esperança está nos professores.

O papel da arte na educação vai muito além que colocar os pequenos para rabiscar. Embora este tipo de ensino tenha a capacidade de evoluir o sentido motor e cognitivo dos pequenos, podemos listar também outras vantagens:

Desenvolvimento da interpretação, aguça o senso crítico, ajuda na criatividade, estimula o raciocínio, funciona como terapia, estimula a diversão, melhora a autoestima, A arte é capaz de mexer com a saúde mental e física, em qualquer idade e é por isso é importante estimula desde cedo. Com o ensino da arte na educação infantil, que deve respeitar as especificidades dessa fase, as crianças podem conhecer estilos, conceitos, regras e técnicas das diferentes expressões artísticas. Assim, uma das contribuições do ensino da arte na educação infantil é a formação artística que a criança poderá ter desde cedo. Desenvolvimento de habilidades corporais e sociais. Outros benefícios gerados pelo ensino da arte na educação infantil são o desenvolvimento de diferentes habilidades, como a coordenação motora.

O desenho e a pintura, por exemplo, são atividades artísticas que promovem o desenvolvimento da psicomotricidade, da coordenação motora, da imaginação e da criatividade das crianças.

O ensino da arte na educação infantil que envolve o movimento corporal, também é importante para o desenvolvimento físico. Os movimentos que devem ser realizados para dançar ajudam no aprimoramento de habilidades necessárias para atividades do dia a dia de qualquer pessoa. É o caso de ações como se mover, se agachar, girar e pular.

Além disso, as artes corporais também ajudam a desenvolver a flexibilidade, a resistência, o equilíbrio e a coordenação motora. Da mesma forma, auxiliam na promoção do crescimento saudável do corpo.

Artes como a música, ajuda no aprimoramento das áreas da audição e da fala da criança, além de aspectos motores e sensoriais. Elas também são importantes para enriquecer o vocabulário das crianças. A partir da escuta das canções, elas podem aprender novas palavras. As músicas podem até mesmo ajudar no aprendizado de outras línguas.

O ensino da arte na educação infantil por meio de atividades colaborativas, como acontece no teatro e pode acontecer na pintura, por exemplo, contribui para a capacidade de trabalhar em equipe. As artes também podem funcionar como um estímulo ao aprendizado de outras disciplinas e o interesse pelos estudos.

Os rabiscos compõem a primeira etapa que antecede a alfabetização. Nessa fase, os pequenos começam a ensaiar as ações que serão necessárias para desenhar os padrões que reconhecemos como as letras do alfabeto.

Trabalhar as artes literárias na educação infantil, por sua vez, é excelente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Alguns exemplos são a imaginação, a memória e a linguagem. O contato com a literatura na infância também é importante para o aumento do vocabulário, interpretação de textos e para o aperfeiçoamento da escrita.

FIGURA 01 A ARTE NA EDUCAÇAO INFANTIL



FONTE :DREAMKIDS

Andrade e Sousa (2011) alertam que na Educação Infantil, o sistema de ensino deve atender por princípios educativos que atendam às crianças na etapa de sua infância, uma vez que as crianças sentem prazer em brincar, imitar e criar e que se faz primordial o uso da ludicidade nesse tipo de ensino, na busca de possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Kohan (2003) educar a infância é importante porque as

crianças serão os adultos do amanhã e assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, a

matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores. Para Araújo (s/d), a infância é um processo de obter múltiplas habilidades que estruturam o equilíbrio individual por meio do movimento, do controle sobre o corpo, dos pensamentos, da linguagem e emoções e da adaptação social a partir da relação com o outro. Brunelli e Menezes (2012) afirmam que a Educação Infantil é a fase das primeiras experiências que são base para que a criança desenvolva sua autonomia corporal e maturidade socioemocional. Além disso, enfatizam que nesse período se deve dar preferência a todas as competências motoras da criança, permitindo que a mesma desenvolva percepção dos recursos corporais de que possui.

O aspecto lúdico no desenvolvimento da criança

No dicionário Michaelis online, a palavra lúdico está relacionada a jogos, brinquedos ou divertimentos, bem como relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte ou na área da pedagogia abrange brincadeiras e divertimentos como instrumentos educativos. Conforme Araújo e Morais (2018), a palavra "lúdico" tem origem do latim "ludus" e significa "jogo". No âmbito educacional, o lúdico passou a ser reconhecido como algo essencial ao autodesenvolvimento e ao comportamento humano. Maurício (2008) menciona que a ludicidade reflete a expressão mais genuína do ser; é o espaço de todo ser para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e objetos. Por meio das atividades lúdicas, o indivíduo forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e se socializa. A ligação das atividades lúdicas com a aprendizagem proporciona o estabelecimento de relações cognitivas, simbólicas e produções culturais. O lúdico possui dois fatores motivacionais: o prazer e o ambiente espontâneo. As tarefas lúdicas demandam um interesse intrínseco do indivíduo, pois este canaliza sua energia para cumprir com os objetivos propostos, produzindo um sentimento eufórico e de entusiasmo. Vygotsky (1991) apud Araújo e Morais (2018) expõe que através do lúdico, a criança se envolve com o imaginário, sendo capaz de realizar seus desejos e vivenciar suas fantasias. Quanto aos jogos, estes conseguem despertar o interesse e atração, pois ao mesmo tempo em que existe divertimento, existe aprendizado e desenvolvimento. Andrade e Sousa (2011) destacam que em brincadeiras de aquisição de linguagem, o falar, o cantar e o recitar dimensionam o aprendizado, já que exige da criança a capacidade de atenção, concentração e memorização. Leal (2011) apresenta que o brinquedo auxilia no desenvolvimento psicomotor, nas habilidades do pensamento, tais como: imaginação, interpretação, bem como na tomada de decisão e criatividade. Segundo Silva e Ferreira (2013), o desenvolvimento humano é caracterizado por um reflexo de interações complexas entre predisposições genéticas e envolvimento, uma vez que o indivíduo vivencia diferentes experiências que resultam em reorganizações periódicas de conhecimento. Segundo Andrade e Sousa (2011), os jogos e as brincadeiras no contexto escolar devem produzir satisfação, evitando as atividades maçantes e repetitivas com as quais os alunos são submetidos a realizar. Leal (2011) aponta que através de atividades lúdicas e de jogos, a criança cria conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, assim como se socializa com as outras crianças. Tezani (2004) expõe que as atividades lúdicas provocam espontaneidade, uma vez que, o indivíduo sente-se à vontade para explorar o ambiente, aventurar-se e enfrentar os desafios com foco em alcançar os resultados propostos. A partir de então, percebe-se uma criança ativa, participativa e autoconfiante. De acordo com Wayskop (1995) apud Leal (2011), com os jogos, as crianças têm a oportunidade de firmar convicções de justiça, solidariedade e liberdade, tendo a capacidade de se adaptar de maneira autônoma ao ambiente, assim como aprender a desenvolver iniciativa para resolver as situações problemas do dia a dia. Segundo a autora, a atividade lúdica proporciona à criança a preparação para a vida, assimilando, interagindo e se adaptando ao meio, ou seja, convivendo como um ser social.

As atividades lúdicas resgatam o gosto pelo aprender, pois ocasionam momentos de afetividade entre o indivíduo e o aprender, tornando a aprendizagem formal mais prazerosa. O lúdico permite a exploração do indivíduo entre seu corpo e espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade e cria condições mentais para resolver problemáticas mais complexas (TEZANI, 2004).

As crianças na educação infantil são curiosas e descobrem que existe um leque enorme de informações e coisas para explorar sobre o mundo e sobre si.

A Psicomotricidade no desenvolvimento infantil

Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem a partir do movimento e sua interação com o mundo. Quanto aos benefícios promovidos pela prática, destacam-se consciência corporal e espacial, lateralidade e coordenação motora fina. Faz com que a criança a compreenda a existência de regras e a lidar com vitórias e perdas, assim como que vez que boa parte das atividades baseadas da Psicomotricidade são jogos. Ajuda a aprender a compartilhar o trabalho em equipe . É possível perceber que os benefícios promovidos abrangem diversas áreas, nota-se que a cognição, afetividade, sociabilidade e as funções motoras são também beneficiadas.

A psicomotricidade pode ser utilizada em qualquer disciplina ou metodologia de ensino utilizada pelo professor, esta prática é totalmente adaptável. Inclusive, permite que seja ainda ajustada a diferente níveis e tipos de ensino, como a educação inclusiva e especial.

Um das melhores formas de trabalhar a psicomotricidade é por meio da arte, como dança, pintura, desenho e teatro. Todas estas expressões artísticas permitem diversos movimentos e trabalham diferentes áreas do corpo.

Sem contar que ensinar determinado conhecimento por meio da Psicomotricidade associada a Arte aumenta as chances de absorção do conhecimento por parte do aluno.

FIGURA 02



A Psicomotricidade ajuda no desenvolvimento e no domínio do próprio corpo

FONTE: RENOVATUS

A Psicomotricidade é uma técnica para o desenvolvimento e recuperação dos aspectos motores que estimula os diversos movimentos do corpo por meio de exercícios e jogos, respeitando as diferenças e propiciando o desenvolvimento global do indivíduo . Para Rossi (s/d) a educação psicomotora tem como metas a aquisição do domínio corporal, orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, controle da inibição voluntária e desenvolvimento sócio afetivo, é muito importante que a escola e os pais dos alunos trabalhem atividades que desenvolvam essas habilidades. Segundo Dupré (1999) citado por Brunelli e Menezes (2012) a psicomotricidade tem como objetivo estudar o indivíduo por meio do seu corpo em movimento, relacionando seu mundo externo e interno, tendo como relação pensamento e ação e envolvendo emoção. Campos (2013) cita Morais (2002) que apresenta alguns aspectos que se pode observar quando a criança não desenvolve adequadamente suas habilidades psicomotoras, são eles:

- Esquema corporal: a criança não coordena bem seus movimentos, veste-se devagar, habilidades manuais são difíceis e a leitura tende a ser inexpressiva.
- Lateralidade: apresenta problemas de ordem espacial, não percebe a diferença direita e esquerda como dificuldade em seguir a direção gráfica da leitura e da escrita.
- Organização espacial: dificuldades em distinguir letras que se diferem por pequenos detalhes, como “b” com “p”, “n” com “u”, direita e esquerda, para cima e para baixo, esbarra constantemente nos objetos, não organiza seus materiais de uso pessoal, não respeita margens e não escreve sobre as linhas.
- Estruturação temporal: leva a criança a não perceber intervalos de tempo, o antes e o depois, não consegue prever o tempo que gastará para realizar uma atividade, demorando muito tempo e deixando de realizar outras.

Para desenvolver a psicomotricidade da criança é necessário estimular atividades psicomotoras que promovam a interação entre movimento muscular e sistema nervoso.

Dessa forma, é muito importante que a escola e os pais dos alunos trabalhem atividades que desenvolvam essas habilidades. Quando estas atividades são ligadas às artes, o processo de ensino/aprendizagem se torna ainda mais rico, afinal, a arte pode potencializar o processo psicomotor infantil. Por isso, o trabalho de artes que aumentam a criatividade e geram benefícios à criança, além de desenvolver a psicomotricidade!

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não viceversa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não um currículo diferente (Declaração de Salamanca, 1996, 26, 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os documentos oficiais da área da educação, a criança tem o direito em ter uma educação de qualidade e o brincar deverá estar associado ao planejamento pedagógico da Educação Infantil, pois é próprio da cultura da infância.

A criança aprende e se desenvolve de maneira expressiva, divertida e agradável, utilizando as brincadeiras e os jogos, uma vez que estes têm importância fundamental para

o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Núbia Aparecida do Nascimento Vilela; Sousa, Cristina Soares de. A importância do lúdico na Educação Infantil com crianças de cinco anos. Cadernos da FUCAMP, v.10, n.13, p.91-109, 2011.

ARAUJO, Denise da Silva. A importância do lúdico no atendimento psicopedagógico, s/d. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos.

ARAUJO, Elirian de Oliveira; Morais, Eudeiza Jesus de. Jogos e brincadeiras: o Lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual. 2018

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

BRUNELLI RU, Ângela Maria Luiza. MENEZES, Lis Angelis de. Contribuições da Psicomotricidade na Educação Infantil: um olhar psicopedagógico. Publicado na Edição de: Dezembro de 2012

Dicionário Michaelis. Editora Melhoramentos. 2019. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. 2003.

PSICOPEDAGOGIA

A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

RESUMO

Este artigo tem como propósito identificar o objetivo do psicopedagogo na educação de alunos com autismo. A criança com autismo requer dos professores aprimoramento, um olhar pedagógico, psicológico e a flexibilização das possibilidades de atuação e desenvolvimento desses indivíduos. O avanço tecnológico tem favorecido a educação, oferecendo várias tecnologias assertivas e o professor deve aperfeiçoar seu olhar para perceber as possibilidades e habilidades que o seu aluno possui. Ressalta-se a importância de saber o que é autismo, que segundo Síglia Pimentel Höher Camargo e Cleonice Alves Bosa em seu artigo "COMPETÊNCIA SOCIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA" "O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família." Com isso podemos ter uma compreensão e uma clareza a respeito do verdadeiro papel do psicopedagogo, que é o que veremos neste artigo.

Palavras chaves: Psicopedagogo, educação, autismo.

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista do professor, qual o real objetivo da psicopedagogia na educação de crianças autistas? levando em consideração os desafios comportamentais delas, há precisão de melhorias para ajudar na estruturação das ações pedagógicas destes alunos?. Foram entrevistadas duas professoras que estão em efetivo trabalho docente junto a alunos com autismo, na rede pública de ensino de São Paulo e suas respostas foram analisadas para verificar quais os maiores obstáculos do ensino frente à crianças com esse transtorno e os maiores impedimentos e bloqueios que esses profissionais encontram em sala de aula. Os resultados mostraram que, para esses profissionais, é de suma importância gerar um relatório psicopedagógico, para subsidiar a educação de alunos com o distúrbio do autismo. Através desse documento, se fazem conhecidas as conclusões diagnósticas da avaliação, as particularidades do indivíduo avaliado, suas possibilidades de desenvolvimento e especificidades do transtorno.

O universo peculiar do autismo

"Henrique.

Quando criança pequena, era afetuoso e brincalhão. Aos seis meses sentava-se engatinhava, aos 10 começou a andar e aos 13 meses já podia contar. Um dia, aos 18 meses, sua mãe o encontrou sentado na cozinha brincando com as panelas de forma estereotipada (repetindo sempre os mesmos movimentos) e de tal forma concentrado que não respondeu às solicitações da mãe.

"Desse dia em diante, a mãe se recorda que foi como se ele tivesse se transformado. Parou e relacionar-se com os outros. Frequentemente corre ziguezagueando em volta de casa. Tornou-se fixado por lâmpadas elétricas, corre em volta de casa apagando e acendendo as luzes e se alguém tenta interrompê-lo ele torna-se agitado, batendo e

mordendo quem estiver pela frente.”

(Disponível em <http://wwwpsicosite.com.br - Acesso em 15 de out. 2019)

O autismo como um transtorno foi identificado em 1943, por um psiquiatra chamado Leo Kanner, em termos históricos tem cerca de 75 anos, então pode ser considerado relativamente novo. O autismo até então não era visto como uma síndrome ou transtorno separado da esquizofrenia, se achava que era uma manifestação da esquizofrênica, até Kanner fazer essa descrição a partir de alguns casos de pessoas (crianças e jovens) que ele observou como um transtorno separado.

Quando Kaner definiu o autismo, ele separou a partir de três características básicas, que são as mesmas até hoje (com pequenas mudanças), são elas:

• Prejuízos nas áreas da:

Sociabilidade e relação com as pessoas

Comunicação e linguagem

Flexibilidade mental e comportamental

Início precoce = antes dos 3 anos

(distúrbio de comunicação, interação e repetição).

O TEA (transtorno do espectro autista) é considerado um distúrbio dos movimentos, causado por condições genéticas e ambientais e não é apenas uma única condição, trata-se de circunstâncias bastante comuns, ao contrario do que se imaginava e que estão presentes em vários locais, nas escolas, no trabalho e etc. Hoje se fala em conjunto de autismos, mas a característica fundamental do autismo é o prejuízo na comunicação, na interação social e no comportamento que basicamente se resume a ações repetitivas sem muito significado que são reproduzidos sem uma finalidade clara.

Pessoas com autismo têm atração por movimentos circulares, podem passar horas fascinadas com o giro de um catavento ou de um ventilador. O mundo ideal para eles, é um mundo metódico, um mundo onde as coisas não se modificam, onde eles podem acordar na mesma hora, vestir a mesma roupa, tomar o café do mesmo jeito, com o mesmo prato e na mesma xícara e qualquer variação a isso, traz um extremo desconforto. Esse desconforto pode ser identificado em tarefas simples, há quem fica incomodado com o simples fato de escolher uma roupa para vestir, diante de uma gaveta com muitas opções e cores, eles podem se atrapalhar e ficar confusos, frequentemente são intolerantes a determinados sons, uma reação desproporcional a eles.

As pessoas em um restaurante, por exemplo, conversam, sorriem, trocam olhares naturalmente sem se dar conta da complexidade dessas interações. Somos animais sociais, se não tivessem formado grupos, nossos antepassados teriam desaparecido da face da terra, mas as pessoas com transtorno de desenvolvimento apresentam enorme dificuldade de relacionamento social. Para elas, o olhar dos outros, os sons, os movimentos e o falatório, provocam um curto circuito que as deixam inseguras e desorientadas. O autismo é um transtorno desse tipo, no autismo, as redes de neurônios que coordena o cérebro, a comunicação e os contatos sociais, estão organizados de uma forma muito diferente, essas formas inusitadas de organização podem criar habilidades especiais.

Tipos e níveis de autismo

Destacando alguns tipos de autismo, sem querer aplicar o estudo de DSM (Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais ‘Americano’), pois o assunto em questão não é de caráter medico e sim psicopedagógico, podemos classificar o transtorno do espectro autista como: leve, moderado e severo. Apesar disso o autismo é uma condição grave mesmo sendo leve, pois existem dificuldades, desafios. De modo simplificado, entende-se que quanto mais próximo da autonomia aquela criança estiver mais leve é o transtorno e quanto mais auxilio ela precisar ao longo da vida mais severo é o grau do autismo. Uma criança não verbal entre quatro e cinco anos pode ser considerada nível moderado ou severo, pois a fala, a linguagem, é normalmente um preditivo do desenvolvimento.

Atualmente o manual diagnóstico estatístico dos transtornos mentais (DSM 5), no qual os médicos se baseiam para fazer um diagnóstico de autismo, divide o autismo em nível 1, 2 e 3. Antes o autismo era dividido em Síndrome de Aspeger, autismo leve, moderado e grave e/ou severo, porém a Síndrome de

Aspeger não existe mais todas as características de autismo de autofuncionamento (autismo leve), como Aspeger, está dentro do nível 1, tratase este, dos indivíduos que tem o funcionamento muito bom, conseguem ir bem na escola, não precisam de tanta ajuda, nem tanto apoio, se saem bem em casa, elas possuem as características, sintomas e dificuldades, mas precisam de pouquíssimo tratamento para se desenvolver e serem funcionais. As pessoas de nível 2, já estão um pouco mais comprometidas, pois precisam de ajuda intensiva, tem muito tratamento e/ou ajuda na escola, em casa, em clínica de especialistas e mesmo assim, com muito tratamento elas são médias no funcionamento e na vida em geral, elas ainda precisam de apoio. As crianças de nível 3, já estão em quadro grave e muito comprometidas, quer dizer que mesmo com muito tratamento, em casa, na

escola, em clínicas e etc., ainda assim elas são pouco funcionais, pouco autônomas, pouco independentes na vida. Vale lembrar de 70% das pessoas que estão no espectro do autismo tem retardo mental associado e isso faz com que elas tenham mais características de nível 3 e 2.

Dificuldades diferentes por níveis de autismo diferentes

A maior preocupação dos pais de crianças com autismo severo é que eles não são eternos, e é sabido que o Estado Brasileiro não da uma assistência, um suporte que é suficientemente sólido para que quando eles se forem, os filhos possam ter um amparo genuíno. No autismo de nível leve, em geral possui boa autonomia e possui boa independência, porém pesquisas realizadas mostram que a maior causa de morte autista adulto é o suicídio. Se partirmos da premissa que, quanto mais leve o nível de autismo, mais noção ele tem do entorno dele, consequentemente mais noção ele tem da própria diferença, são inúmeras as terapias que um autista (mesmo em nível leve) precisa se submeter para superar o fato de que ele é uma pessoa neuroatípica vivendo em um mundo desenhado para pessoas neurotípicos, torna-se difícil e torturante saber que ele não se enquadra, não se encaixa, e tem total noção da dificuldade que ele tem em se relacionar com o próximo (seja para amizades ou relacionamento amoroso).

Ressalta-se que, quanto mais leve o nível do autismo, mais tendência ele tem para o controle e rigidez nos hábitos diários, se ele for almoçar por exemplo, o prato deve ser o mesmo, colocado sempre no mesmo lugar, os talheres devem ser os mesmos colocados sempre na mesma posição, as rotinas muito rígidas e se alguma coisa sai fora do planejamento podem haver crises, pois independente do nível há sempre autoagressão, mesmo que em poucas ou raras vezes. É notório que crianças com autismo severo enfrentam problemas e desafios muito maiores, pois além de não terem nenhuma autonomia, nenhum controle sobre suas atitudes, mas é importante frisar que mesmo em nível leve, essas crianças lidam com super seletividade na alimentação, bullying, depressão e etc.

O que é a psicopedagogia?

Trata-se da área responsável pela aprendizagem que integra os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores. (Weiss, 2009; Bossa, 2011; Fernandez, 200; Serra, 2014). A psicopedagogia não substitui nenhuma área de intervenção, quando o assunto é autismo.

Como atua o psicopedagogo

Considerando que ao falar de sujeito da aprendizagem, estamos falando de um ser humano com todas as suas dimensões, ou seja, um organismo que precisa estar funcionando razoavelmente bem, uma inteligência que precisa estar desenvolvida até certo ponto para que ela possa ter acesso aquele objeto de conhecimento, não adianta querer ensinar física quântica para alunos de terceira série do ensino fundamenta porque eles não vão entender o que está sendo dito. É preciso que o objeto de conhecimento esteja de certa maneira dentro dos limites que o repertório de uma criança com uma determinada faixa etária possibilite. Também é preciso estar interessado nisso e motivado pra isso

O psicopedagogo e a criança autista

Levando em consideração que a escola é agente principal por maior parte da constituição formal do ser humano, a função do Psicopedagogo na organização escolar tem uma natureza preventiva no sentido de procurar criar competências e habilidades para solução dos problemas. Todo indivíduo é capaz de aprender, cada um dentro das suas especificidades e de suas limitações. Há quem seja mais visual, outros aprendem melhor ouvindo (aprendizado por meio da audição), ou seja, as pessoas aprendem de diversas maneiras, mas quando falamos de inclusão social na escola, não tratamos apenas do fato de inserirmos uma criança com deficiência e com dificuldade de aprendizagem dentro da escola, isso é realmente importante, para a socialização, para tratar o respeito as diferenças e a solidariedade, mas não basta apenas colocar a criança dentro da escola, ela precisa aprender, e a psicopedagogia chega para potencializar essa aprendizagem interando recursos e teorias da psicologia, identificando como essa criança aprende, quais são os medos dela, como ela reage às mudanças de ambientes e de rotina, quais recursos serão necessários para que a criança possa aprender.

A adaptação de currículo não pode se restringir à exercícios para regular a coordenação motora e nada além disso, no decorrer de um ano inteiro, essa adaptação deve ocorrer, verificando a verdadeira necessidade, analisar determinado conteúdo e entender aonde a criança vai se identificar na aprendizagem, se a criança já consegue segurar o lápis (em casos de autismo mais avançado, onde a criança possui grande ou total dificuldade de realizar movimentos firmes), por exemplo, é necessário adaptação para potencializar a aprendizagem, para que ela não regrida nem fique estagnada nessa única atividade e possa ir ainda mais além a cada dia.

O psicopedagogo, nos casos de alunos autistas, tem a missão de adaptar as atividades, identificando a verdadeira necessidade da criança com o transtorno, para que ela, ao

longo de sua vida em quanto criança, possa atingir o máximo de autonomia e independência possível, para que ela chegue na pré adolescência, adolescência e vida adulta, com todas as suas capacidades, no mínimo, bem desenvolvidas ou, a medida do possível, o mais normal que ela possa alcançar.

A criança autista, apresenta esse obstáculo comportamental, a rigidez nas atitudes e hábitos ao longo de sua vida e principalmente dentro da aprendizagem, a questão da abstração, não tratando somente de linguagens, mas também de entender um problema matemático, para ela conseguir interpretar um texto, ela não vai aprender a ter abstração, mas sim, os psicopedagogos é quem vão favorecê-la, ela vai precisa muito de algo concreto, um problema matemático, por exemplo, muitas vezes a criança resolve uma conta de adição e subtração com muita facilidade, e por conta disso as pessoas a vêem como alguém excelente em matemática, e se questionam pelo fato de ela não saber interpretar uma situação problema. Trata-se na verdade de coisas concretas, pois 2+2 são 4, sendo possível memorizar uma tabuada e resultados de equações, mas quando se tem uma situação onde há uma problemática, onde o indivíduo precisa encontrar uma resposta que não é decorada, se torna um problema muito grande, como diz o dito popular "precisa que desenhe", mas isso é, basicamente, desenvolvido através de treinos, será necessário treinar a criança, para quando ela se vê numa situação como essa ela conseguir exercitar e daquele desenho ela possa transformar numa solução para as situações onde há um problema e entender que assim ela pode ter uma "visão de mundo". Por essa razão os profissionais transformam os textos, onde há entrelinhas, das quais elas vêem como muito difícil de interpretar, num desenho, as figuras, e na leitura de imagens para que ela possa aprender e consiga interpretar essas entrelinhas do texto. A criança autista é muito visual, é uma criança que depende muito de recursos visuais, ela precisa das figuras e precisa do desenho, não bastam somente as palavras.

Alfabetizar uma criança com autismo, não se resume a colocar sílabas para ela memorizar, ela precisa ter a palavra, ela precisa ter algo que ela consiga identificar, em muitas situações essa alfabetização, não vai adiantar se for seguir o método tradicional e fazer ela decorar as famílias do "B", do "L" e do "C", mas sim colocar diante dela uma palavra, algo que tenha um significado, uma imagem que ela possa visualizar para que as letras, os fonemas e as sílabas façam sentido pra ela.

Inclusão escolar das crianças com TEA

A inclusão escolar da criança com o espectro autista já é um direito por lei. A inclusão é uma forma das pessoas com deficiência na sociedade e o objetivo é acolher sem discriminar, aqueles que são diferentes e é de certa forma uma afronta a nossa organização social, pois as pessoas tendem a não valorizar os que são diferentes, ou seja, a pluralidade das existências. No caso de alunos com autismo que são pessoas com necessidades educacionais especiais, é papel da escola planejar a forma como a criança vai se desenvolver, adaptando a forma como será passado o conteúdo para a criança. O Plano Educacional Individualizado (PEI) tem como objetivo colocar o aluno com autismo, que está na escola regular, dentro daquele contexto, então o professor vai pensar o PEI de forma conectada com o currículo. A inclusão se dá por diversos meios, entre eles é muito importante destacar a pré-visita, a criança é levada para conhecer a escola, a sala de aula, o lugar aonde ela vai se sentar, assim ela já sabe como vai ser no outro dia. Quando se tratar de crianças com sensibilidade à estímulos auditivos, ou a ambientes muito tumultuados, pode-se por exemplo, deixar a criança entrar antes do horário que bate o sinal, assim ela já se senta, organiza suas coisas e se familiariza e já minimiza a possibilidade de uma dificuldade em ambientes tumultuados. Quando se tratar de alunos com um aspecto de ansiedade muito alto, minimizando a possibilidade de haver um problema de comportamento, trazendo segurança e situá-lo no tempo, é fazer rotinas, com organização de pistas visuais, com figuras, fotos (do que vai acontecer durante o dia) e se a criança já lê pode ser por meio da escrita, por exemplo colocar cada atividade e cada momento em que as atividades vão mudar.

Há quem diga que a inclusão no Brasil é utópica e que só está no papel, mas cabe a cada profissional um passo após o outro, como numa maratona, buscarmos o sucesso disso.

O que é imprescindível na mediação psicopedagógica de crianças com espectro autista

As atividades para auxiliar a aprendizagem da criança com autismo são inúmeras, mas se faz necessário destacar pontos mais importantes, quando se é planejado uma atividade de jogo, de registro ou trabalho motor, se faz necessário que a criança explore, descubra, vivencie as experiências de dificuldade, de "testagem" para ver se dar certo, experimente e se envolva com a atividade colocada diante dela, pois muitas vezes com o vício de "ensinagem", o profissional instrui além do que deveria, impedindo a descoberta, a investigação e até mesmo o erro para que a criança possa tentar novamente até obter o acerto. Há uma necessidade de mostrar como deve ser que faz com que surja um "excesso de ensino ou de instruções". Ambientes cheios de instruções, orientações

e dicas, que não permitem a descoberta, podem provocar rigidez. É muito necessário que a criança possa se sentir com liberdade diante da atividade ali exposta, para criar curiosidade, trazer interesse, vontade de descobrir, de investigar, de resolver, de testar e etc. A criança vai encontrar dificuldades, vai encontrar problemas, por isso o mais importante é dar algumas pistas e não entregar respostas prontas, para que ela encontre sentido no que ela está fazendo. Para apoiar e auxiliar a criança em determinada atividade vão ser necessários o uso de recursos, mas os essencial é que seja disponibilizado a elas apenas aquilo que ela realmente necessitar, de acordo com as limitações e dificuldades que ela apresentar, para que os recursos de ajuda, não pequem pelo excesso de apoio, sempre valorizando a necessidade de fazer com que a criança encontre sentido no que está fazendo.

As atividades psicopedagogicas são muito importantes para as crianças com espectro autista, principalmente para trabalhar habilidades que dão prérequisito as atividades de aprendizagem escolar, como também para acompanhar os alunos na escola e auxiliar no processo de inclusão. Essas atividades psicopedagogicas devem estar muito bem estruturadas e dentro desse transtorno temos algumas peculiaridades que são bem interessantes, como por exemplo, verificar o nível cognitivo da criança, os interesses restritos (se tem ou não), se é verbal, se é não verbal, etc. São muitas informações que o psicopedagogo, muitas vezes sozinho não dá conta, por isso que é extremamente importante trabalhar dentro de um aspecto multidisciplinar, com fonoaudiólogo, com psicólogo, enfim, tem que estar sempre em contato com outros profissionais para que esse trabalho aconteça de uma forma organizada, de uma forma lúdica e principalmente integral porque todos devem saber do potencial e de como está indo o desenvolvimento desse aluno, para que haja efetivamente uma melhora desse quadro clínico e essa criança melhore nas suas habilidades escolares.

Essas atividades podem permear muitas coisas, umas das questões é o "interesse restrito", pois é sabido que alunos com espectro autista costumam ter interesse por personagens, por algum tipo de figura, por animais, etc. Então é muito interessante que o psicopedagogo utilize desses "ganchos" (animais, personagens, figuras) para fazer uma ligação com esse aluno, então sucessivamente possa ser realizado toda a parte de intervenção psicopedagógica. Muito importante ressaltar que deve haver uma interação, mesmo que mínima, com o médico para analisar também as medicações, se estão funcionando ou não, pois em muitos casos será necessário que a criança tome alguma medicação que estimule o interesse da criança, fazendo com que ela se aproprie das terapias e das intervenções psicopedagógicas. O psicopedagogo tem papel essencial, na avaliação e na condução das crianças com TEA.

A Avaliação psicopedagógica da criança com Autismo

Por que a avaliação psicopedagógica?

A avaliação psicopedagógica da criança com TEA passa a fazer parte da vida desse aluno, a partir do momento em que o autista vai para a escola. Enquanto ele não freqüentava uma escola, especificamente uma escola regular, uma escola inclusiva, não tinha porque passar por tal avaliação, mas faz todo o sentido quando nós começamos a pensar que uma criança com autismo é capaz de aprender e se ela é capaz de aprender, então é preciso saber de qual ponto começar. Todo profissional que trabalha com autismo assume uma responsabilidade interdisciplinar ou multidisciplinar, o ideal é que seja interdisciplinar e que a equipe tenha uma interação. Temos a fonaudiologia que aborda a linguagem como um todo, a psicologia que vai abordar o comportamento e a psicopedagogia, vai se preocupar, tal como indispensável, na atuação de crianças que tem TEA, pois ela vai cuidar especificamente do processo de aprendizagem, há uma "crença" psicopedagógica que não existe desenvolvimento se não houver aprendizagem. Por isso é muito importante que uma criança com autismo, freqüente uma escola e que passe por uma avaliação psicopedagógica antes.

Técnicas de avaliação psicopedagógica através de tarefas.

Existem muitos caminhos de avaliação de uma criança com TEA. Há escalas, e elas servem para mensurar, e em muitos casos para diagnosticar (no caso da tarefa do médico). Portanto existem escalas específicas para o diagnóstico do autismo, para verificar o grau do autismo. Todo esse conjunto de instrumentos constitui uma avaliação psicopedagógica da criança com TEA.

Testes padronizados, atividades e tarefas. Quais a s diferenças?

Os testes padronizados são aqueles que vão resultar em índices fechados, em resultados numéricos, em avaliações quantitativas e qualitativas sobre o perfil daquele sujeito. Por exemplo, uma avaliação neuropsicológica é feita de testes padronizados.

Atividade é imediata, e quando se é aplicado uma atividade espera-se uma resposta imediata do indivíduo. Por exemplo, se for necessário que ele utilize cores numa atividade, imediatamente queremos saber se ele sabe ou não sabe executar o que se pede.

Então se ele sabe cores, ele vai demonstrar através de uma atividade, o mesmo vale para soma, subtração, desenhos e etc.

Tarefa é algo mais sofisticado, pois quando é lançado uma tarefa para um sujeito típico, ou com TEA quer-se portanto que ele demonstre não só o imediatismo no seu saber, mas será necessário saber, se ele consegue planejar a tarefa, se ele consegue escolher os elementos adequados, os materiais adequados pra executar a tarefa (função executiva), se ele consegue chegar até o final, se ele tem o comportamento adequado para poder executar a tarefa e etc.

O que é importante avaliar?

Na psicopedagogia acredita-se que, antes da aprendizagem vem o comportamento, pois como será possível alfabetizar uma criança que não consegue permanecer numa sala de aula? como vai ser possível ensinar matemática ou ciências e sociedade para uma criança que se auto agride?. Portanto é necessário cuidar desse comportamento, para depois poder ensinar matemática (por exemplo). Quando esse comportamento envolve habilidades sociais, agressividade e questões mais sérias, aí se fala em intervenção psicológica, porque trabalhar a habilidade social é do campo da psicologia, mas quando fala-se de comportamento acadêmico e pré-acadêmico (na sala de aula, no ambiente educacional) tem uma relação direta com o trabalho do psicopedagogo, então ele consegue ficar sentado, ele consegue permanecer numa sala de aula, ele consegue dividir as tarefas, os materiais e etc. Então avalia-se e descreve-se como é o comportamento dele no contexto da interação social, o que ele tem de comportamento favorável ou desfavorável nesse trabalho.

O desempenho da linguagem compreensiva e expressiva, também será avaliado, pois se torna necessário quando falamos de uma avaliação que será necessário saber se o aluno está compreendendo o que está sendo visto o que o professor está apresentando, se ele compreende os conceitos, se ele entende o que é um substantivo, um adjetivo, um verbo ou ele nem chegou a isso ainda ou então é um sujeito com TEA e já tem uma linguagem compreensiva e expressiva, ele consegue demonstrar o que está aprendendo e o comando de uma atividade, está expressando por escrito ou oralmente para poder conseguir ou não?.

A coordenação motora também é avaliada, porque o tempo inteiro a escola exige a escrita, exige o trabalho com o corpo, e é uma queixa de muitos profissionais, que as crianças com autismo não querem escrever, que tem resistência para escrever, que tem dificuldades de fazer letra cursiva, outros só gostam de escrever em “caixa alta” ou no computador etc. Imaginando que a coordenação motora fina, ela é resultado de um desenvolvimento de uma boa coordenação motora ampla. Então é necessário primeiro trabalhar todo esquema corporal, para poder chegar a motricidade fina de qualidade.

Imprescindível a verificação do repertório pedagógico desse sujeito. Repertório pedagógico nada mais é do que aquilo que a criança já sabe, então ele está matriculado no segundo ano de escolaridade, por exemplo, ele tem conteúdo compatível com o segundo ano de escolaridade ou ele está com 9 anos, mas ele sabe o mesmo que uma criança de educação infantil?.

A forma como a criança brinca, é de maneira organizada ou desorganizada? existem alunos que espalham todos os brinquedos, que pegam tudo e não brincam com nada, que brincam sem nenhum tipo de interação, então avalia-se como é a forma dele brincar dentro desse espaço e a capacidade de imitar, também é muito importante, pois o tempo inteiro será exigido e solicitado a cópia (copie o que está no quadro, copie o que está no cartaz ou no livro), a capacidade de aprendizagem se dá também pela imitação.

O estilo cognitivo. Trata-se da verificação de como a criança aprende, se é mais pela audição, visão, ela tem alterações nas percepções, como é que é a criança, como é que ela funciona no quesito aprendizagem. Também verificase a capacidade dele de raciocínio e criatividade, pois no raciocínio analisa-se como ela resolve problemas e se ela os resolve de maneira criativa, se ela consegue ter uma criatividade, na hora de resolver situações complexas.

Por que avaliar?

Primeiro, é preciso avaliar, porque não se pode fazer um “vôo” sem um plano, não se pode fazer uma viagem sem planejamento, e também não se pode iniciar um processo pedagógico de aprendizagem do sujeito, sem saber em qual “marco” ele está se é no “marco zero”, uma criança de 10 anos, mas que não tem repertório sequer de maternal, por exemplo, então terá que iniciar a partir daí. Com uma avaliação fidedigna se obtém um resultado fidedigno também, será possível traçar um projeto para essa criança do que será ensinado primeiro, qual vai ser as etapas e o passo a passo. Importante também é a avaliação para promover as adaptações curriculares adequadas, pois é necessário adaptar às circunstâncias e ao perfil psicopedagógico da criança. Uma boa avaliação psicopedagógica, também serve para verificar se o indivíduo tem necessidade ou não de mediação, pois existem casos de alunos que tem autismo e não precisam de mediação, mas o mais freqüente é precisar, porque às vezes a temporalidade é diferente, ou a sustentação da atenção é frágil, então existem casos em que a situação da mediação é ine-

vitável.

Para elaborar um plano de metas de onde se chegará com o aluno e também elaborar o plano educacional individualizado, também tem que ser feito a avaliação psicopedagógica e também para monitorar as conquista e evoluções, se não os resultados ficam muito no plano da subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de todo esse conjunto de informações, verificaram-se alguns aspectos a serem tratados a seguir. A sintonia do professor com a criança, por vezes, está presente na sua atuação, o que possibilita compreendê-la. A manifestação de afeto do educador para a criança permite que ocorra um relacionamento mais humanizado, que volta sua atuação para o desenvolvimento social da criança. Entendemos que o autismo é uma defasagem no comportamento e na forma de se relacionar da pessoa e é de suma importância que o psicopedagogo realize um trabalho de verificação e perspicácia para poder incluir, auxiliar e adaptar cada indivíduo na escola. A educação de crianças com o Transtorno do Espectro Autista é desafiadora e cheia de obstáculos, há muitos mitos e medos por parte dos próprios educadores, pois muitos consideram utópico e fantasioso chegar á um nível de independência com crianças que aos dez anos não conseguem nem falar e tem surtos de auto agressão todo o tempo, mas se for seguido o passo a passo com dedicação e cuidado cada pessoa com autismo vai se desenvolver de forma completa e independente do seu nível de dificuldade, da mais moderada até a mais severa, cada uma obterá um resultado satisfatório e prazeroso para cada profissional e familiar, pois com certeza a família de cada criança conta especialmente com o trabalho e com os relatórios de desenvolvimento do aluno autista. Aprendizagem é desenvolvimento.

Psicopedagogia

A psicopedagogia e a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista

ABSTRACT

This article aims to identify the goal of psycho-pedagogy in the education of students with autism. The child with autism requires from the teachers improvement, a pedagogical, psychological look and the flexibility of the possibilities of performance and development of these individuals. Technological advancement has favored education, offering various assertive technologies and the teacher must refine his gaze to realize the possibilities and skills that his student possesses. Emphasizes the importance of knowing what autism is, which according to Síglia Pimentel Höher Camargo and Cleonice

Alves Bosa in their article “SOCIAL COMPETENCE, SCHOOL INCLUSION AND AUTISM: CRITICAL REVIEW OF LITERATURE” “Autism is characterized by the presence of a marked development atypical in social interaction and communication, as well as by the markedly restricted repertoire of activities and interests. These characteristics can lead to a continuous isolation of the child and his family. ”With this we can have an understanding and clarity about the true role of the psychopedagogue, which is what we will see in this article.

Keywords: Psychopedagogue, education, autism.

REFERÊNCIAS

O Papel do Psicopedagogo na Instituição Escolar, Escrito por: Fernanda

Domingas do Nascimento. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-dopsicopedagogo-na-instituicao-escolar acesso em 12 de out de 2019

FONSECA, Vitor. Educação Especial. 2a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/273097626/EducacaoVitor-Da-Fonseca-Educacao-Especial-1. Acesso em: 12 de out de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão Escolar – O que é? Porque? Como fazer? Cotidiano Escolar. Ed . Moderna. 2003. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMariaTeresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907. Acesso em: 12 de out de 2019

Tratamento da Apae para autistas. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/valehttps://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/vale-cap/por-dentro-do-vale-cap/noticia/2019/04/02/dia-do-autismo-conheca-tratamento-da-apae-para-os-autistas.ghtmlcap/por-dentro-do-vale-cap/noticia/2019/04/02/dia-do-autismo-conhecahttps://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/vale-cap/por-dentro-do-vale-cap/noticia/2019/04/02/dia-do-autismo-conheca-tratamento-da-apae-para-os-autistas.ghtml-tratamento-da-apae-para-os-autistas.ghtml> acesso em 22 de out de 2019

DANTAS, Edivânia. B. O processo de inclusão escolar estudo de caso de

uma aluna com deficiência intelectual e síndrome de Angelman. AEE Inclusão, 2012. Disponível em: https://www.google.com/url?q=http://aeehttps://www.google.com/url?q=http://aee-inclusao.blogspot.com/2012/01/artigo-o-processo-de-inclusao--escolar.html&ust=1572492780000000&usg=AFQjCNHzI-FxUmhinwhSHIm_pxbqee33lw&hl=pt-BR&source=gmailinclusao.blogspot.com/2012/01/artigo-o-processo-de--inclusaohttps://www.google.com/url?q=http://aee-inclusao.blogspot.com/2012/01/artigo-o-processo-de-inclusao-escolar.html&ust=1572492780000000&usg=AFQjCNHzI-FxUmhinwhSHIm_pxbqee33lw&hl=pt-BR&source=gmailescolar.html&ust=1572492780000000&usg=AFQjCNHzI-FxUmhinwhSHIm_pxbqee33lw&hl=pt-BR&source=gmail> acesso em 22 de out de 2019

MARTINS, L. A. Formação professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações.

HISTÓRIAS DA LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE UM ESTUDANTE COM IMPLANTE COCLEAR.

FERNANDA BERNARDO VIEIRA DE ARAUJO

RESUMO

Este estudo teve como objetivo, identificar a compreensão de histórias infantis e a importância para seu desenvolvimento da leitura e escrita no âmbito escolar. Entretanto, deve-se elencar não somente as histórias infantis, mas também suas possibilidades no mundo imaginário da criança, considerando o importante papel do mediador como condutor para este mundo de possibilidades imaginárias, de tal modo contribuindo para a inclusão e introdução da criança no jogo imaginário, favorecendo na compreensão e análise da história e sua assimilação com o real. Destaca-se a importância da história da educação do surdo com o decorrer do tempo, com a evolução das perspectivas pedagógicas e políticas educacionais, anteriormente voltadas nas mesmas perspectivas dos alunos ouvintes e não dos alunos com deficiência auditiva/surdez. Assim, a busca pela viabilização de técnicas capazes de conferir ao surdo o sentido da audição, encontra-se o implante coclear, do qual trata-se de ser um dispositivo eletrônico, sendo um aparelho implantado cirurgicamente que tem a função de estimular o nervo auditivo e recriar sensações sonoras. Participou do estudo um aluno com implante coclear, matriculado no 2 º ano do ensino fundamental I de uma escola da rede pública municipal de São Paulo, também colaboraram as professoras regente da sala regular e da sala de recursos, das quais forneceram informações sobre o desenvolvimento acadêmico do educando. Foram realizadas atividades de leitura com todos os alunos da sala e proposta atividades com ilustrações, das quais pode-se observar uma grande interação de todos os alunos com o universo da leitura, bem como com o aluno com implante coclear. A leitura infantil mostrou-se essencial para a participação e compreensão do aluno nas atividades, demonstrando seu envolvimento com o mundo imaginário da história. Portanto, este estudo pretende ampliar as reflexões da importância da leitura no processo escolar, na aquisição e ampliação do vocabulário infantil.

Palavras-chave: . Literatura infantil. Educação Especial. Deficiência Auditiva/Surdez. Leitura.

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.

O presente estudo, teve por objetivo analisar e observar a compreensão e internalização de histórias infantis e o seu papel a respeito do mundo cultural e físico para a aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança com implante coclear, com vistas a investigar suas dificuldades e limitações. Entretanto, deve-se elencar não somente as histórias infantis, mas também as possibilidades no mundo imaginário da criança.

Segundo (KLEIN,1982), citado por (RADINO, 2001 , p. 21) as histórias infantis destacam-se por estimular a imaginação e compreensão da linguagem, auxiliando no desenvolvimento e aprendizagem da criança, por meio da brincadeira e fantasia, proporcionando a construção pré-verbal e simbólica, reportando fantasia e realidade, entre seu mundo interno e externo.

Cabe destacar a relevância da mediação de um adulto, isto é, do professor ou de um familiar, no momento da leitura da história para a criança, uma vez que esse mediador atua como condutor da criança para o mundo imaginário daquela história, introduzindo a criança no jogo imaginário, da simulação simbólica contribuindo na compreensão e analise da história e sua assimilação com o real, seja ela um conto de fadas, uma fábula, ou demais gêneros da literatura infantil.

A literatura infantil contribui para o desenvolvimento infantil, pois resgata o lúdico na aprendizagem e proporciona um prazeroso contato com a linguagem escrita, tornando-se uma importante ferramenta para a alfabetização . O professor quando conta uma história, propicia às crianças seu primeiro contato com a linguagem es-

crita padrão, que é diferente da linguagem oral que utilizamos para conversar, além de aumentar o vocabulário do aluno, já que muitas das palavras que não conhece, virá a conhecer seja por meio da audição ou ilustrações, estará promovendo o desenvolvimento de estratégias de processamento e linguagem para o sucesso posterior na escola. (FAVARO, Beatriz Amorim & DAVID, Denise Elizabeth Hey).

Devemos considerar a reabilitação auditiva pós-implante coclear, um fator importante para o desenvolvimento no âmbito escolar do aluno, para Scaranello (2005), o desenvolvimento da percepção auditiva e da fala depende de alguns fatores importantes, tais quais: tempo de privação auditiva, modo de comunicação ou reabilitação, etiologia, expectativa e motivação dos pais, paciente e terapeuta, engajamento da família na reabilitação.

Na literatura, contudo, pode-se notar uma carência de estudos abordando a importância de histórias infantis para crianças em idade escolar com implante coclear, elencam-se no geral trabalhos na reabilitação pós-implante, da capacidade de percepção auditiva ou o uso de Libras na contação de histórias infantis para educandos com deficiência auditiva/surdez.

Assim sendo, este trabalho propõe-se avançar os estudos abordando tanto o papel do mediador para o desenvolvimento do educando, quanto considerando a leitura da literatura infantil na escola, bem como o desenvolvimento e reabilitação auditiva no aluno com implante coclear, ambos priorizando a capacidade de compreensão e inserção ao mundo da leitura e do imaginário que a literatura infantil propicia.

1.1 Objetivos.

Analisar e observar a compreensão de histórias infantis e o seu papel a respeito do mundo cultural e físico para a aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança com implante coclear, com vistas a investigar suas dificuldades e limitações.

2 BREVE REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Literatura infantil para criança com deficiência auditiva/surdez

A literatura nos mostra uma carência de trabalhos de histórias infantis voltados para crianças com deficiência auditiva/surdez, considerando a importância da exploração e registros do imaginário e fantasia para o desenvolvimento infantil, segundo Rosa (2006) , o material para o público infantil, na particularidade do surdo, necessita ser ampliado e explorado, com estrutura e apoio linguístico, com a finalidade de atender essas crianças, destacando que:

O livro é importante para todos aprenderem e estudarem, pois tem papel importante no contato das crianças com os mesmos. As crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da leitura e da experiência visual, porém sozinhas não têm poder de se formar como leitoras e de serem também leitores visuais - necessitam do livro, de textos e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura. Rosa (2006 p.59)

Partindo deste aporte literário, Reily (2003), ressalta aspectos importantes a serem considerados na formação de leitores surdos, que são:

- A leitura de imagens do entorno;
- Imagens de livros ilustrados;
- Imagens visuais como apoio para leitura de textos simples;
- Ler sinais, símbolos e figuras;
- Criar imagens visuais significativas;
- Usar figuras em textos de ficção como apoio para aprendizagem de conteúdo escolar;
- Diferentes maneiras de apresentar o texto e as figuras.

Assim, a formação e desenvolvimento da criança com deficiência auditiva/surdez, no âmbito escola, demonstra a necessidade de aspectos adaptados para que facilitem a construção de assimilação e conhecimento do educando, partindo de aportes que favoreçam a leitura e compreensão dos textos, como exemplo: uso de figuras, expressões faciais e sinais.

Segundo Rosa (2006) , a unificação do livro e imagens, bem como o uso de diversos recursos, como as mídias, garantem uma maior compreensão e formação de opinião, proporcionando um desenvolvimento mais contemporâneo para as crianças e adultos surdos.

2.2 Desenvolvimento de crianças com implante coclear.

Segundo Magalhães (2007), a palavra cóclea origina-se do grego que significa “caracol”, a aprovação do sistema de implante na cóclea ocorreu em 1990 pela Food and Drug Administration (FDA) e posteriores avanços e progressos nesta área tem demonstrado grandes contribuições

positivas para reabilitação de pessoas com deficiência auditiva/surdez, assim proporcionando comunicação no meio ouvinte.

Conhecido popularmente como ouvido biônico, o implante coclear é um dispositivo eletrônico que tem o objetivo de substituir as funções das células do ouvido interno de pessoas com surdez profunda que não são beneficiadas pelo uso de aparelhos auditivos. É um equipamento implantado cirurgicamente na orelha que tem a função de estimular o nervo auditivo e recriar as sensações sonoras.

(http://www.direitodeouvir.com.br/implante-coclear/)



Figura 1 - Ilustração Implante Coclear

Segundo Magalhães (2007) o implante coclear se destaca por ser uma prótese auditiva eletrônica, que substitui ou complementa a função das células ciliadas (ausentes ou danificadas) situadas na cóclea, a mesma que proporciona estímulos elétricos às fibras do nervo auditivo, do qual possibilita a percepção de sons.

A cirurgia para a realização do implante necessita de critérios importantes, avaliados por uma equipe multifuncional e o papel da família é fundamental para conclusão desta decisão. Tantos nos casos de pacientes implantados na fase pré-lingual, ou seja, crianças que ainda não desenvolveram a fala, e de pacientes pós-lingual (que já desenvolveram a fala), é imprescindível o acompanhamento e adaptação na fase pós implante. Diversas pesquisas se propuseram a investigar este procedimento cirúrgico bem como seus casos de sucesso e até mesmo de frustrações com a implantação cirúrgica.

Cabe destacar a importância da história da educação do surdo com o decorrer do tempo, primeiramente as práticas pedagógicas e políticas educacionais para surdos estavam voltadas nas mesmas perspectivas dos alunos ouvintes e não dos alunos com deficiência auditiva/surdez. Do ponto de vista do ouvinte, o acesso ao mundo sonoro é um privilégio. Assim, a busca pela viabilização de técnicas capazes de conferir ao surdo o sentido da audição é um anseio antigo, sobretudo de profissionais da área médica (OLIVEIRA, Z. S, 2012).

Diante das novas perspectivas acerca do implante coclear, ocorreram grandes debates que revelaram tantos os benefícios do procedimento cirúrgico do implante coclear, defendidas por seus favoráveis, como uma melhora da qualidade de vida. No entanto, há críticas ao implante coclear que são reveladas por defensores da cultura surda e o uso de Libras, que consistem em que não se tem enfatizado o sujeito surdo, sua cultura e identidade surda e, também a sua língua: a Língua de Sinais. Além disso, há muitas questões pertinentes levantadas antes da realização da cirurgia do implante coclear, como por exemplo: Já que se trata de um procedimento delicado e definitivo, o surdo deve ou não realizar a cirurgia? Segundo a pesquisa de OLIVEIRA, Z. S

[...] observamos que não é possível assumir um único encaminhamento, na educação de possíveis soluções, para os problemas das pessoas surdas. É preciso que os profissionais da área (médicos, educadores, fonoaudiólogos e outros) reflitam sobre a necessidade de proceder com cautela e bom senso nas discussões, aconselhamentos e decisões acerca do Implante Coclear, bem como na definição de outros procedimentos que envolvam a vida de pessoas surdas. É preciso ainda, que, nessa tomada de decisões, os surdos e seus pais sejam ouvidos e respeitados. (2012 p.23)

3 UNIVERSO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública Municipal de Ensino de São Paulo, região da Zona Leste, pertencente à Diretoria Regional de Educação DRE Penha.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, com a finalidade de se aprofundar os estudos no contexto de histórias infantis e suas contribuições para o desenvolvimento escolar, no que concerne a compreensão, assimilação com o mundo real e suas possibilidades do mundo imaginário para formação do educando, considerando para realização desta pesquisa a análise como foco principal de um aluno com implante coclear.

Os dados foram coletados por meio de entrevista com duas professoras: uma regente da sala comum de ensino fundamental I e a outra regente da Sala de Recurso. Além disso, foi realizado o proce-

dimento de observação dos momentos de contação de histórias e de leitura de livros de literatura infantil das referidas professoras com o aluno implantado.

É importante destacar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº

1.939.831 , datado de 23 de fevereiro de 2017

3.1 Participantes.

O participante do estudo de caso apresentado nesta pesquisa, o estudante P, frequenta o 2 º ano do ensino fundamental I, em uma escola da rede Municipal de São Paulo. Também contribuíram com o estudo duas professoras: uma professora regente da sala regular do aluno e também a professora da Sala de Recursos, as quais forneceram informações importantes, por meio de entrevista sobre o desenvolvimento escolar da criança.

É importante ressaltar que, os professores envolvidos no desenvolvimento escolar de P, fazem uso do Sistema FM de comunicação, considerando o ambiente escolar um espaço com bastante estímulos sonoros, o uso desta tecnologia auxilia e facilita no entendimento de suas atividades.

Segundo as professoras, a criança com implante coclear mostra um desenvolvimento escolar satisfatório, seu implante foi realizado aos três anos de idade, portanto, ainda apresenta dificuldade na fala e vocabulário limitado. É necessário a utilização de imagens, pois o educando está em processo de apropriação das palavras.

Para a professora do aluno em sala regular, relatou que o mesmo demonstra entendimento por leitura labial, assim procura falar sempre de frente com ele, a localização da sua cadeira em sala de aula é bem próxima da professora.

A professora destacou que, o educando, em alguns momentos repete o que ouve, e quando necessário, usa gestos e chega a desenhar para se comunicar, tanto com o professor quanto com seus colegas de sala. Quando não consegue, mostra-se frustrado e nervoso.

Nas atividades propostas em sala de aula por sua professora, realiza a leitura e a escrita do alfabeto. Reconhece os números até cem e realiza a contagem dos mesmos.

Nos momentos de atividade externas da sala de aula, segundo a professora, a família relatou não ter restrições as aulas de Educação Física, porém não são indicados os esportes de contato, nas aulas de informática, o aluno demonstra bastante interesse em jogos.

3.2 Instrumentos.

Os instrumentos definidos para coleta de dados utilizado foram, entrevista – roteiro de entrevista Anexo I – com as professoras regente de sala comum e regente de sala de recursos e construção de uma ficha para guiar a observação, – roteiro de observação Anexo II – que orienta para aspectos importantes a serem ressaltados durante a aplicação da atividade, tais como os livros de histórias do universo infantil escolhidos, para serem trabalhados, organização do ambiente disposto, bem como todo o desenvolvimento da atividade, atentando-se os elementos que possam captar o fenômeno a ser observado, isto é, a participação e interação do aluno com implante coclear com relação a leitura. Serão também selecionadas produções ilustradas do estudante que representem a história da literatura proposta como atividade em sala.

3.3 Procedimentos para coleta e seleção dos dados.

Inicialmente, foi feito contato com a unidade escolar, professor da sala comum e professor da sala de recurso, com a finalidade de elencar dados, por meio de entrevista e acesso ao documento de Plano Educacional Individualizado (PEI), com dados do aluno e de seus professores foi possível elaborar a atividade proposta para ser realizada com os alunos da sala de P.

Foram propostas atividades de leitura, em três dias diferenciados, na sala em que o aluno com implante coclear frequenta, os livros escolhidos foram: - Matar Sapo dá Azar - Como Coça!

- Quem tem medo de Monstro?

Conforme o roteiro de observação, a sala em todas as atividades, foi organizada com os alunos sentados em forma de roda, primeiramente ocorreu uma apresentação de todos os envolvidos e explicitado que iríamos fazer a leitura do livro proposto, os alunos em geral, em todas leituras, demonstraram-se interessados, incluindo o estudante com Deficiência auditiva/Surdez.

No desenvolver da história foi utilizado como apoio à leitura as figuras dos livros, no âmbito geral todos os alunos

mostram-se interessados e atendo, alguns realizando perguntas, bem como o próprio aluno em foco do trabalho, quando indagados sobre assuntos do livro, todos foram participativos, surgindo perguntas pertinentes ao assunto apresentado pelo livro.

3.4 Atividades propostas.

Como aporte para coleta de dados das atividades desenvolvidas segue o roteiro de observação, do qual de forma sistematizada revelou:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – LIVRO I



Figura 2 - Capa do Livro

Data: 17/04/2017

Local: Sala de aula

Série: 2º ano do Ensino Fundamental
Quantidade de alunos: 23

Título do livro selecionado	Matar Sapo dá Azar
Organização de espaços e alunos para o momento da leitura	Os alunos foram organizados em roda
Desenvolvimento da atividade	A história foi narrada, segundo o livro, e utilizado como material de apoio as figuras do próprio livro
Observação da interação dos alunos com a Leitura	Os alunos demonstram-se atentos e interessados pela leitura. Em muitos momentos os alunos fizeram questões referentes ao livro e demonstraram interesse pelas figuras do livro.
Observação do aluno com Implante coclear com a leitura	O aluno em observação mostrou atento a história e muito interessado nas figuras dos livros. Quando alguma passagem do livro lhe causava dúvidas, solicitava explicação e pedia para ver o cenário demonstrado no livro.
Adulto responsável pela leitura	Professora Fernanda (aluna do curso de pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez.

Livro: Matar Sapo dá Azar, o tema escolhido condiz com o projeto em desenvolvimento da sala, referente ao meio ambiente. Para este livro foi proposta uma roda de conversa

Quanto ao aluno com implante coclear, pode-se observar grande interesse pelo contar, questionar e participar do momento de leitura, em momentos da história do qual não demonstrava compreender corretamente, indagava e buscava nas figuras do livro significados.

Durante a roda de conversa, todos mostraram-se bastante participativos, o aluno P. realizou algumas colocações, por exemplo apontando para o fato que nunca devemos matar nenhum "bichinho da natureza" e em alguns momentos interagiu com os amigos sobre o tema.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – LIVRO II



Figura 3 - Capa do Livro

Data: 26/04/2017

Local: Sala de aula

Série: 2º ano do Ensino Fundamental
Quantidade de alunos: 25

Título do livro selecionado	Como coça!
Organização de espaços e alunos para o momento da leitura	Os alunos foram organizados em roda
Desenvolvimento da atividade	A história foi narrada, segundo o livro, e utilizado como material de apoio as figuras do próprio livro. Posteriormente foi proposto uma ilustração utilizando a mão e os dedos como carimbo, utilizando tinta guache e folha de sulfite.
Observação da interação dos alunos com a leitura	O livro foi apresentado aos alunos, bem como o autor e ilustrador do livro. No início da história os alunos demonstraram-se atentos, conforme o desenvolvimento da história muitos alunos representaram ser o personagem, um "porquinho" com coceira, mostrando euforia e alegria. Os alunos também perceberam que as ilustrações poderiam ser feitas com uso de suas mãos e dígitos.
Observação do aluno com Implante coclear com a leitura	O aluno em observação mostrou-se participativo e interagindo a todo momento com os demais colegas e professora. Perguntou se poderia fazer um "porquinho" com as mãos também. No momento de distribuição dos materiais, foi o primeiro a solicitar ser o ajudante, assim entregando os materiais para os colegas.
Adulto responsável pela leitura	Professora Fernanda (aluna do curso de pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez.

Livro: Como coça, o livro foi escolhido com a finalidade de explorar a imaginação, criatividade e coordenação. Para este livro foi proposta uma atividade relacionada no final do livro, com ilustração da história, por meio do carimbo dos dedos e mãos.



Figura 4 - Produção do aluno

Foi possível observar, por meio do desenho do aluno P. que o conteúdo da história e atividade proposta foram compreendidas, demonstrando criatividade e satisfação com sua criação. De forma geral o aluno com implante mostrou assimilar, interagir e atender a proposta da leitura do livro e sua atividade. Segundo LEBEDEFF.

A audição da leitura feita por outras pessoas teria uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. No nível cognitivo geral, a audição de histórias possibilita conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar; permite estabelecer associações esclarecedoras sobre a experiência dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender mais bem os fatos, a mais bem organizar e reter a informação, a mais bem elaborar os roteiros e os esquemas mentais. (2005, p. 99)

Neste sentido percebe-se a importância da história como fonte de prazer e sua contribuição para o desenvolvimento das atividades escolares da criança.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – LIVRO III



Figura 5 - Capa do Livro

Data: 27/04/2017

Local: Sala de aula

Série: 2º ano do Ensino Fundamental
Quantidade de alunos: 18

Título do livro selecionado	Quem tem medo de monstro?
Organização de espaços e alunos	Os alunos foram organizados em roda.
Para o momento da leitura	
Desenvolvimento da atividade	A história foi narrada segundo o texto e utilizado as figuras do livro para ilustrar a história. Levantou-se a discussão sobre do que temos medo. Posteriormente foi proposto que imaginasse um monstro, como ele seria? E qual nome daria a seu monstro.
Observação da interação dos alunos com a leitura	Pode-se observar que todos os alunos interagiram com a leitura demonstrando sempre curiosidade para figuras do livro. No Momento da atividade alguns alunos mostraram-se resistentes, pois diziam não saber desenhar ou inventar um monstro, mas todos ouviram atentamente as instruções de que não há jeito Correto de se desenhar, cada um poderia realizar do seu jeito, assim a atividade fluiu e todos conseguiram finalizar.
Observação do aluno com Implante coclear com a leitura	Quanto ao aluno P. a princípio demonstrou certo incômodo, dizendo não saber desenhar assim, mas depois de todos Conversamos sobre os desenhos, mostrou se mais à vontade e realizou a atividade com sucesso, mostrando-se feliz com seus resultados.
Adulto responsável pela leitura	Professora Fernanda (aluna do curso de pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez.

Livro: Quem tem medo de monstro? Para esta atividade foram apresentados aos alunos alguns livros infantis, dos quais os alunos escolheram qual gostariam que fosse lido. Após breve votação, a maioria dos alunos optaram pelo livro citado, iniciamos a leitura do escolhido com apoio a imagens do livro.

Seguidamente a leitura foi aberta uma discussão sobre os medos de cada aluno, pode-se observar que parte dos alunos utilizaram citações do livro para expor seus medos, por exemplo: barata, ladrão, fantasma, bruxa e alguns sugeriram outros medos, como: escuro e se perder dos pais. O aluno P. expôs seu medo sendo o do escuro, ressaltando não gostar de dormir sozinho no escuro.

Com o esgotamento da discussão, da qual todos os alunos conseguiram expressar seus medos, foi proposta uma atividade para que cada aluno inventasse um monstro e desse um nome para ele.

Cabe destacar que, o aluno participante desta pesquisa, a primeiro momento demonstrou-se resistente a realização da atividade, porém com desenvolver dos demais alunos e incentivo optou por destacar em sua atividade o desenho do Monstro em destaque na capa do livro, perguntou se poderia ter três olhos e se poderia desenhar ele também, prontamente foi respondido que cada um poderia

fazer do seu jeito e que o importante era tentar.

Como segunda parte da atividade em dar nome para sua criação, o aluno não apontou dificuldades escolhendo o nome: GRU, conforme observado na atividade a seguir:



Figura 6 - Produção do aluno

Conforme os alunos terminaram suas produções, para finalizar em roda de conversa cada aluno pode expor e falar os nomes de suas criações.

Podemos concluir que o universo da leitura de livros infantis, demonstrou-se ser bastante significativo na compreensão, interação do aluno com implante coclear, com seus colegas de sala, assim como com o professor.

Este estudo pretendeu elencar a reflexão da importância da leitura de livros infantis, para o desenvolvimento da criança em processo escolar, na aquisição e ampliação do vocabulário infantil, interação entre a criança com seus pares (aluno/aluno, aluno/professor), com a finalidade de somar e auxiliar o aluno com deficiência auditiva/Surdez na interpretação e compreensão de assuntos por ele já previamente conhecidos ou não, pois a leitura nos permite um mundo de imaginação sem limites, do qual é possível abordar os mais diversos temas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No referente às atividades específicas para conclusão desta pesquisa, pôde-se considerar a importância da leitura no desenvolvimento escolar, proporcionando a inserção do mundo imaginário e abrindo caminhos para criação do educando, destacando a relevância da interação dos alunos e professor no ambiente escolar, como sendo fundamental para o sucesso escolar.

Assim mostrou-se essencial a importância da leitura infantil para o aluno com implante coclear, apesar de algumas dificuldades identificadas na compreensão do texto, com o aporte das figuras e entonação da leitura foi possível observar compreensão e participação do aluno no envolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

MAGALHÃES, Aracê Maria Magenta et al. Desenvolvimento socioemocional de crianças surdas com implante coclear. Boletim-Academia Paulista de Psicologia , v. 27 , n. 2, p. 103-132, 2007.

SCARANELLO, Carla Alessandra. Reabilitação auditiva pós implante coclear. Medicina (Ribeirao Preto. Online) , v. 38, n. 3/4, p. 273-278, 2005.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. ETD: Educaçao Temática Digital , v. 7, n. 2, p. 58-64, 2006.

REILY, LÚCIA H. As Imagens: O lúdico e o absurdo no ensino. Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades , p. 161, 2003.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura, Letramento e Práticas educacionais–Grupo de Estudos Surdos Educação. Campinas, SP: Educação temática digital , 2006.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar et al. Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte do contar Histórias para o desenvolvimento de crianças surdas. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos , n. 6/7, p. 97-106, 2005.

OLIVEIRA, Z. S. . Implante Coclear: Limites e Benefícios. In: SILVA, T. S. A. ;

BOLSANELLO, M. A. ; OLIVEIRA, Z. S. . Implante Coclear: Limites e Benefícios. In: RIBEIRO, M. J. L.; CINTRA, E. P. de U.; SILVA, T. S. A.. (Org.). Tópicos em Educação Especial: Reflexões e Práticas. 01ed.Maringá: EDUEM (Editora da Univer.

(Org.). Implante Coclear: Limites e Benefícios. 370ed.Maringa: EDUEM, 2012, v. 1, p. 45-65.

GUEDES, Hardy. Matar Sapo dá Azar; ilustrado por Reinaldo Rosa – Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2011. 16p. il. Col; 21cm.

ALBON, Lucie. Como coça!; tradução Maria Alice Sampaio Doria. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

ROCHA, Ruth. Quem tem medo de monstro? Ilustrações Mariana Massarani. – São Paulo: Richmond Educação, 2013.

MEDIAÇÕES E CONFLITOS

GEANE PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

O papel do orientador vem crescendo e se aprimorando a cada dia, de acordo com as necessidades dos dias atuais. O mercado de trabalho exige cada vez mais e a educação como fim transformador para acompanhar as tecnologias, necessita acompanhar essas mudanças de forma permanente, ou seja, se aperfeiçoar estando em formação contínua. Sendo assim, se faz necessário uma formação continuada, que se atualize constantemente. Para que o trabalho do Orientador Educacional seja válido é de suma importância que faça estudos constantes, principalmente no âmbito social-político no qual a escola está situada. Uma grande aliada nos dias atuais é a internet, que com suas diversas ferramentas pode contribuir de forma positiva se utilizada corretamente como forma alternativa de educação e pesquisa.

Palavras-chave: Mediações, Aluno; Conflitos.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, vamos trabalhar sobre a importância do profissional mediador de conflitos dentro da escola, qual o trabalho que ele deverá desenvolver dentro da comunidade escolar e como aborda lá no dia a dia.

Algumas escolas acham que o diretor, o coordenador e até mesmo professores devem ser mediadores, mas acabam se esquecendo que o ambiente escolar precisa de profissionais qualificados para determinada área, sendo assim, de antemão já te esclareço que o mediador precisa ser um profissional focado somente naquela área (CONFLITOS).

Vamos mostrar o que realmente significa a fala das escolas quando abordam o assunto PARCERIA. Muitas vezes pais, escola, alunos e professores nunca sentam para analisar o real sentido da parceria na escola.

Mas de quem é a responsabilidade?

Essa pergunta é comum, afinal ela é presente todos os dias nos portões das escolas, sala de aula, nos pátios e é claro na secretaria e na direção.

Mas você deve estar se perguntando, ele ta falando de que?

Estou me referindo através da pergunta, sobre de quem é a culpa quando acontece algum conflito dentro, fora e ao redor da escola.

Antes de entrarmos no desenvolvimento do artigo, vou pegar essa pergunta e te fazer refletir sobre duas respostas que eu tenho certeza que você já ouviu.

Resposta n°1: A culpa é da escola!

Se a escola desenvolve junto ao profissional classificado da área de mediação de conflitos, projetos, palestras, atividades, toda comunidade teria em sua vivencia/ambiente, traços ações que tragam calma.

Resposta n°2: A responsabilidade é da comunidade!

Se a comunidade abraçasse o meio escolar, o ambiente no qual vivem seria de boas ações e empatia.

O Meio Influencia o Homem e o Homem Influencia Forma e Transforma o Meio. Ele afirma ainda que é a aprendizagem que conduz que possibilita o desenvolvimento do Homem e, consequentemente, da Sociedade como um todo. (PIMENTA , 1985)

PONTOS POSITIVOS NA MEDIAÇÃO

Quero trazer para você, pontos nos quais irão te ajudar a refletir sobre a importância da mediação de conflitos, segundo Uranda M. (1998, cit. por Torrego 2003:5)

- Um ambiente mais descontraído e produtivo;
- Contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesses e respeito pelo outro;
- Ajuda a reconhecer e a dar valor aos sentimentos, interesses, necessidades e valores próprios e dos outros;
- Estimula o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, uma vez que as pessoas procuram em conjunto soluções satisfatórias para ambas as partes
- Aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta;
- Contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e para a melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo a escuta;
- Contribui para a melhoria das relações interpessoais. Favorece a autorregulação, através da procura de soluções autônomas e negociadas;
- Diminui o número de conflitos,

tal como o tempo gasto na resolução dos mesmos;

- Ajuda a uma resolução de conflitos mais rápida e sem custos;
- Reduz o número de sanções e expulsões;
- Diminui a intervenção dos adultos, levando os alunos a serem eles próprios os mediadores.

PARCERIA DOS 5 EIXOS E SEUS PAPEIS

Antes de entrarmos no tema, preciso explicar minha visão em relação aos eixos. De acordo com pesquisas, a função do eixo é fazer a conexão de duas ou mais áreas. O eixo, guia o movimento de rotação a uma parte de peças.

1° Eixo: Sociedade

O papel da sociedade é fazer com que a escola/família evolua e tenha suporte para amplificar e melhorar o conhecimento do "futuro do amanhã".

2° Eixo: Família

O primeiro contato com o mundo vem através da família, muitos não percebem que ela (família), tem uma representação muito grande na vida de um ser humano, mas com o passar dos tempos vemos que a família tem perdido seu lugar no contexto de acompanhamento escolar.

O papel da família na escola não é somente pagar uma mensalidade e ir nas reuniões de Pais e Mestres, a família tem um papal dentro e fora do ambiente escolar, papel esse que deve ser incentivador, amoroso, cuidadoso e de orientar o primordio da educação, que é comportamento,fala,atitudes e o respeito.

3° Eixo: Escola

Sendo a escola o primeiro ambiente externo na vida de um ser humano, onde ele tem o seu primeiro contato com o mundo e com pessoas além de sua familia. O papel da escola é promover um desenvolvimento para qualificar um ser que possa trasformar uma sociedade e que seja capaz de atribuir conhecimento a toda uma geração.

4° Eixo: Aluno

Muitos devem estar pensando, o papel do aluno é simplesmente estudar! Bom, digo que é, além disso, o aluno só consegue entender quando o professor entra no mundo dele e desenvolve em parceira com os mesmo, métodos de ensinos válidos para uma aprendizagem efetiva.

Então o papel desse aluno é desenvolver junto a escola uma formação na qual todos estejam envolvidos, para que haja uma evolução no esino-aprendizagem de toda comunidade.

5° Eixo: Professor

O papel do professor é cavar!

Calma, não somos escavadores de terra, mas sim de alma, conhecimento e aprendizagem. Quando entramos na sala de aula, nos deparamos com poços cheios de conhecimento mas que precisam ser cavados para jorrarem suas ideias e vivencias.

Mas como cavar?

Simples, conhecendo o terreno (alunos), fazendo dele o melhor e o mais produtivo poço que já conheceu. Ah, não se esquecendo das ferramentas necessárias para isso, que é de exclusividade de cada poço. Resumindo, o papel do professor é conhecer seu aluno, entrar no mundo dele e desenvolver técnicas para que seu ensino-aprendizagem seja efetivo.

Bom, como vimos, um precisa do outro para que o alunos/comunidade evolua e cresça em harmonia. Com isso, você agora irá entender qual é a função do mediador já que entendeu no ramo que ele vai atuar.

Conflitos

Precisamos entender que os 5 eixos, tanto são para ajudar no desenvolvimento de sanar os conflitos como também são causadores do mesmo.

Veja os exemplos:

SOCIEDADE	FAMÍLIA
SOCIEDADE	ALUNO
SOCIEDADE	ESCOLA
FAMÍLIA	ALUNO
FAMÍLIA	ESCOLA

FAMÍLIA PROFESSOR

ESCOLA ALUNO

ESCOLA PROFESSOR

ALUNO PROFESSOR

Posso apostar, que você ao ver essa exemplificação, pensou em vários conflitos dentro dos 5 eixos, mas quero lembrar que precisamos manter os eixos guiando a melhoria do ambiente escolar, sendo interno ou externo.

Esses conflitos surgem através de: Agressões verbais e não verbal, discórdia, falta de valores. E esses conflitos levam a Traumas que precisam ser tratados com especialistas da área da psicologia.

POR QUE É NECESSÁRIO TER MEDIADOR DE CONFLITOS?

O mediador é o responsável por trazer a escola técnicas que realizem trabalhos fundamentais que combatam atos inflacionais de alta ou baixa gravidade.

Mas como podemos realizar dentro da escola trabalhos que combatam esses atos?

Simples, através de diálogos, atividades, projetos e criatividade. Sendo assim desenvolvemos nos alunos uma sensibilidade na qual irá fazê-los refletirem sobre o ato de infração.

A mediação traz consigo uma construção de atmosfera, que faz com que os alunos construam um ambiente democrático, um desenvolvimento crítico, espírito de liderança, autoestima e habilidades de comunicação. Mas vale lembrar que a mediação não se resume apenas em desfazer conflitos mas também em melhorar o clima de tensões nas salas de aula entre aluno e professor.

Uma das observações que precisamos ter é que quando o individuo está passando por conflitos, ele apresenta algumas atitudes:

EXTROVERSÃO (comunicativo) e a INTROVERSÃO (calado), por isso o mediador precisa criar junto ao aluno uma afinidade na qual desenvolva um bom trabalho.



Quando o mediador atua, ele não desenvolve somente um trabalho com o/a aluno/família/escola, ele desenvolve um trabalho que reflita nos 5 eixos. E para que isso aconteça ele precisa ter um espaço aonde seu trabalho possa ser muito bem elaborado e executado.

Com isso, o profissional da mediação precisa ser uma pessoa voltada somente para esse assunto, pois seu trabalho não lhe da uma abertura para novos afazeres.

2- TRANSFORMAÇÕES NA UNIDADE ESCOLAR

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Chiavenato, (2008), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão cria-las e promove-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra-se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição. A fim de não ocasionar conflitos e erros de interpretação o que pode levar as pessoas a lidar de forma negativa com as mudanças. Limongi, (2002), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

De acordo com Limongi (2002) redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes

formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção. (LIMONGI, 2002, p. 279280).

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é necessário orientá-las para o novo. Chiavenato (2008) afirma que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada individuo porque onde existe mudança, interferirmos no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Milkovich, (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelos quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades, afirma Limongi (2002).

O mural deve ser posicionado em lugares estratégico, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato as ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho o mesmo terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas. Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Heller (1999) menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que entendam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as pessoas, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram. (HELLER, 1999, p. 42).

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso o desempenhar de suas obrigações, afirma Heller (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação é um instrumento para Aprendizagem Professor/Aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói que se aprende que se realiza que se conquista que enfrenta desafios e se supera conflitos. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. É durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera, assim percebe-se que a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação 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?

Sendo 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.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. São Paulo: Editora Papirus, 1989. 182p. (Leitura)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 104p. (Metodologia / didática / prática / gestão).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Editora Cortez, 1994. 264p. (Metodologia / didática / prática / gestão) (Biblioteca pessoal)

PIMENTA. S. G. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. Tese de doutorado. PUC-São Paulo, 1985.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO OBJETO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLAINE DE FÁTIMA FARIA

RESUMO

A educação infantil abrange muito mais que o processo de cuidar das crianças. É um trabalho árduo com o intuito de formar cidadãos para o mundo e prepara-los para uma longa jornada no processo educacional. Dentre as inúmeras ferramentas utilizadas pelos educadores, a contação de histórias é predominantemente a melhor forma de inserir a literatura no universo dos pequenos humanos em formação, pois é partindo do mundo imaginário que estes conhecerão o seu lugar no mundo.

ABSTRACT

Early childhood education encompasses much more than the process of caring for children. It is hard work in order to train citizens for the world and prepare them for a long journey in the educational process. Among the countless tools used by educators, storytelling is predominantly the best way to insert literature in the universe of young humans in training, as it is from the imaginary world that they will know their place in the world.

INTRODUÇÃO

De todas as artes, a literatura é a primeira arte essencial para o desenvolvimento humano. Ela tem o poder de transportar o leitor para novos universos, vivenciando novas experiências e múltiplos prazeres. Além dos prazeres, a leitura auxilia no desenvolvimento intelectual e outros benefícios, que explanaremos ao longo deste artigo.

A literatura é a arte que estimula a imaginação humana. É através do poder humanizador das palavras e a capacidade de alterar a realidade e transformar tempos difíceis em algo lúdico que transforma a contação de histórias em determinante para o desenvolvimento infantil.

Contar histórias é uma das primeiras formas de estimular o indivíduo a realizar ações e determinar sua própria história. A arte de contar histórias é ainda mais antiga que a própria literatura, visto que os povos antigos, antes mesmo da descoberta da escrita, utilizava da contação de histórias para marcar e registrar os avanços de seu povo e registrar os feitos históricos da sua civilização.

Com a criança, não é diferente: Esta não conhece do mundo e, através da contação de histórias, começa a conhece-lo e desenvolver senso crítico de certo e errado, senso de coletivo e a criatividade. Segundo DOHME (2000, p.05) “as histórias são um ‘abra-te sésamo’ para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem”, é através das histórias narradas que a criança desenvolve a empatia e outras características de seu desenvolvimento pessoal e social.

O desenvolvimento do indivíduo se faz a partir da compreensão do seu papel na sociedade e a literatura promove esta formação. Segundo Coelho (2009) “A literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transfor-

mação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola."

A facilidade de compreensão e interpretação da literatura infantil permite o acesso de diferentes públicos, abrangendo diversos universos em uma única linguagem, abrindo um leque de possibilidades de aprendizagem em um único texto.

A literatura não possui limites ou faixa etária, quando a criança ainda não sabe ler, conta-se a história e cria um elo entre o leitor e o ouvinte, gerando memórias afetivas importantes para o desenvolvimento emocional da criança.

A narração de histórias estimula a curiosidade, a construção de ideias, a imaginação, ampliando conhecimentos e fazendo com que a criança vivencie situações que as fazem sentir medo, alegria, tristeza e o exemplo vivido pelos personagens da história podem servir de exemplo, ajudando na compreensão de seus próprios sentimentos e na resolução dos problemas, criando novas expectativas e pontos de vista.

O papel do educador infantil no processo de contação de histórias, criando dinâmicas e auxiliando na interação da criança na história, permite que haja compreensão e que a mesma possa ter autonomia na criação de seus próprios roteiros, possibilitando que crie seus finais felizes, melhorando sua compreensão de mundo.

Quanto antes for realizado o primeiro contato da criança com os livros, mais cedo ela vai gostar de ler e, consequentemente, desenvolverá o prazer pela leitura. Partindo do princípio de que os filhos são espelhos dos pais, se estes criarem o hábito para a leitura, os filhos os acompanharão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Contação de histórias existe desde os primórdios da vivência social, visto que o que conhecemos como sociedade e períodos históricos se passa através da necessidade humana de recontar os fatos vividos por seus antepassados e através desta reconhecer e reescrever a própria história.

A criança, ainda no ventre da mãe, desenvolve a audição e o seu primeiro contato com a vida é através deste sentido, ouvindo a voz da mãe e daqueles que ali estão. Reconhece, na voz da mãe, ainda sem entender o sentido das palavras, o carinho e a atenção que precisa para crescer.

Antes mesmo da descoberta da escrita, as histórias eram passadas através da oralidade e até mesmo da arte rupestre para seus povos. De acordo com Busatto (2006, p.20); "o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de história".

Ainda na sociedade primitiva, se estendendo para sociedades tribais, mantém a tradição de reuniões para que seus líderes possam estender seus conhecimentos para os mais novos com a mesma emoção com que ouviram ou viveram, tornando-se o membro mais respeitado e detentor do conhecimento da comunidade.

[...] o pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos (Busatto, 2006, p.17).

A história repassada pelos ancestrais são responsáveis também por compartilhar a vivência cultural da comunidade, representando a realidade daquele povo e apontando as evoluções da sociedade. Para que haja a efetivação do processo de contação de histórias se faz necessário um vínculo emocional entre o contador e seu público, pois é através desde envolvimento que a emoção será transportada.

Busatto (2006, p.25) diz que: "A contação de história ou narração oral ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões de seu ser e de sua realidade que os cerca".

Com o avanço da sociedade, a descoberta da escrita e até mesmo o cinema, o dom de contar histórias é ainda hoje considerada uma dádiva de entretenimento e aprendizagem. O mundo surreal, a imaginação e o envolvimento emocional entre o contador e seu público, independentemente da forma como é repassada, ainda é a base de conhecimento, entretenimento e aprendizagem emocional.

A criança que, segundo Vygotsky, nasce como um livro em branco e através do que observa, aprende e, somente depois, desenvolve através do processo de espelhamento do processo que vivenciou. Nos anos iniciais do desenvolvimento infantil, principalmente no intervalo de tempo entre 0 e 5 anos de vida, a criança utiliza todas as informações aprendidas e vividas como base para desenvolvimento de sua identidade e memórias afetivas. A criança desta faixa etária não distingue o faz de conta da sua realidade e é partindo desta premissa que o educador e a contação de histórias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil.

Na primeira fase da infância, Entre os 4 meses e 5 anos de vida a criança desenvolve a linguagem nas áreas fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, a criança aprende a falar através do exemplo dos que cercam, passando a compreender

a linguagem e associar aos objetos e sensações que possui, desenvolvendo a habilidade e utilizando em seu próprio benefício. Massini-Cagliari (2001) defende que a capacidade cognitiva da criança não depende do ensino direto da fala, mas do contato que a criança tem com falantes da língua materna, obtendo oportunidades de comunicação.

Os pais podem e devem ser o primeiro contato da criança com a literatura, transformando o ato da contação de histórias um habito diário, normalmente associado ao momento de tranquilidade e concentração da criança, como antes de dormir. O momento da história fortalece os laços afetivos entre os pais e os filhos, gerando confiança e identificação entre os membros da família.

O ato de contar e ler histórias favorece o desenvolvimento verbal, cultural e afetivo da criança, bem como sua consciência linguística, pela diversidade e experiências com diferentes tipos de sons e significados das palavras contidas nos diferentes textos escritos, que se tornam objeto de atenção. (Wolff, 2008, p.18).

Os pais, diferentemente da escola, possuem a liberdade de escolha de histórias, podendo criar histórias, narrar o dia, falar situações da própria família e enriquecer as memórias afetivas da criança. É em casa que a criança vai ter o primeiro contato com a história e, caso os pais sejam adeptos da leitura, a criança vai desenvolver afeto por livros e pela leitura, tendo interesse aumentado pela curiosidade, pela vontade de saber a história que os pais estão lendo e a vontade de poder ler suas próprias histórias.

Faz parte do ser criança a vontade de refletir em seus próprios atos as ações e palavras dos que amam, dessa forma a criança, quando chegar na escola, associará a leitura ao prazer e a memória afetiva a tranquilizará.

São muitos os gêneros literários que podem ser utilizados para ampliar a visão de mundo do infante, mas o faz de contas contém o diferencial da magia, transportando a criança para um universo imaginário onde tudo é possível e, desta vivência, absorver lições e ensinar a lidar com suas próprias emoções. Segundo a Tahan (1996, p.38), "o ato de contar histórias, é utilizada como veículo de verdades eternas", pois para as histórias não existe o vínculo entre tempo e realidade, onde seu único objetivo é aprender a lidar com seus desafios e dificuldades individuais.

Na educação infantil, A história fornece estruturas para lidar com os problemas de forma fecunda e criativa e leva a criança a um mundo de fantasia que descreve com precisão os personagens e suas aventuras. A criança sente, e se entrega ao mundo da história, um mundo de expectativas, decisões e possibilidades: alternativas, o que fazer diante de uma grande limitação, possibilidades e recursos criativos para superar problemas e lidar com sentimentos.

A educação infantil tem a responsabilidade de inserir a aprendizagem como complemento aos cuidados necessários da faixa etária, é com o educador que a criança vai gerar um vínculo emocional e associar a aprendizagem como forma de cuidado e desenvolver novas habilidades partindo de suas vivências, em geral de forma lúdica, fazendo com que a criança desenvolva o conhecimento sobre mundo e possa compreender significados a partir de suas brincadeiras.

Ao incentivar uma criança a adentrar no mundo da leitura, estamos permitindo que esta tenha acesso à infinitas possibilidades. Sendo ouvinte de histórias, podemos conduzir a criança a sentir diversas emoções, seja pela expressão facial ou pela entonação de voz, permitindo que esta vivencie a segurança, o amor, o medo e aprenda a lidar com a euforia do encantamento.

"É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...". (ABRAMOVICH, 2001, p. 17).

Para uma criança não existe o processo de aprendizagem, pois tudo o que é novo faz parte do desenvolvimento e a descoberta é a parte fundamental do seu cotidiano, alimentado pela curiosidade natural da infância.

A educação infantil como etapa inicial da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento de competências que possibilitem a compreensão e a internalização do mundo humano pela criança. Nesse sentido, fazse necessário o desenvolvimento de atividades operacionais, visto que se baseia na interação com o meio ambiente, determinada por uma ação deliberada e dirigida do professor que a criança aprende (Vygotsky, 1998).

Consideramos a educação, segundo ABRANTES (2012), dividida em diferentes ciclos, sendo eles: Primeira Infância (0 a 3 anos), Infância (3 a 10 anos) e Adolescência (10 a 17 anos) e períodos, Primeiro Ano (0 a 1 ano), Primeira Infância (1 a 3 anos), Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos), Idade Escolar (6 a 10 anos), Adolescência Inicial (10 a 14 anos) e Adolescência (14 a 17 anos). A transição entre os períodos ocorre por meio de crises e a atividade dominante em cada período é, respectivamente: Comunicação Emocional Direta, Atividade Manipuladora, Dramatização, Atividade de Estudo, Comunicação Pessoal Íntima e Atividade de Estudo Profissional.

Ainda dentro da história da educação, segundo ARIÈS (1981, p.65) a criança só começou a ser descoberta no século X e a ser

vista como tal a partir do século XIII. É notório que as versões de histórias infantis mais antigas carregam uma linguagem culta, baseando-se que a sociedade reconhecia a criança como um adulto em treinamento que estés deveriam se vestir-se e comportar-se como tal.

Com o aumento das pesquisas a respeito da compreensão infantil e a capacidade de absorção, muitos escritores de contos infantis passaram a modificar a linguagem de suas histórias para que a criança possa compreender com mais riqueza e absorver a moralidade, atingindo os objetivos esperados.

A criança consegue compreender a existência do bem e do mal, compreendendo que existem decisões a serem tomadas para que o herói atinja a vitória. A criança compreende que, mesmo em meio a tantas dificuldades que o protagonista possa encontrar em seu caminho, a resiliência existe e permite que não desista dos objetivos, mostrando que é necessário força de vontade para superar as adversidades da vida.

A base do conto de fadas, especialmente para o desenvolvimento de crianças da primeira infância, permite que o reconhecimento de diversas situações reais e arbitrárias da vida, como a guerra, a fome, o medo e a morte de forma que possam ser trabalhadas sem danos psicológicos, mostrando inúmeras possibilidades de lidar com os sentimentos, revelando que é natural termos pensamentos construtivos e destrutivos, porém cabe a nós como indivíduos o poder de escolha.

A criança não vê a contação de histórias como ferramenta para o aprendizado. O prazer sentido por ela no ato de ser ouvinte é reconhecido como momento de divertimento. Abramovich (2003, p. 24) diz que:

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história)

A criança que ouve histórias infantis fica mais facilmente sociável, torna-se um jovem mais consciente, colaborativo com os outros, porque quando se senta na roda para ouvir a história, comenta, interpreta, conta, pensa, aprende a esperar sua vez de participar. A contação de histórias permite que a criança aprenda a ouvir, falar e se expressar melhor. É claro que o desenvolvimento do psiquismo das crianças que ouvem histórias infantis é mais desenvolvido do que de outras crianças.

O professor de educação infantil tem a liberdade de levar seus alunos a um mundo fantástico, um mundo onde as crianças se descobrirão de forma divertida. É de extrema importância que o professor utilize métodos dinâmicos para apresentar a história aos seus alunos, desta forma será mais fácil para eles compreenderem a história que está a ser contada.

O prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias são um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a Educação Ambiental e a fantasia. (Máximo-Esteves - 1998, p.125)

O professor pode utilizar outros recursos no momento de contação de histórias, partindo da narrativa para a utilização de recursos visuais, como bonecos, desenhos, fantoches, sombras, mala mágica. Todo recurso é válido, pois os objetos utilizados deixarão de ter sua utilização padrão para ser parte integrante do universo desenhado.

Como afirma Góes (1997, p. 18):

Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento da cognição.

O processo de contação de histórias tem seu início antes mesmo da chegada da criança. O professor deverá realizar a escolha da história buscando nela os recursos e os objetivos a serem alcançados no final do processo. O professor que conhece bem seus alunos consegue prever as reações e estimular a imaginação, guiando o infante para o objetivo esperado.

O ambiente onde a história também deverá ser bem pensada. É necessário que o educador tenha domínio de um local onde as crianças possam sentar, escutar e prestar atenção e então interagir com a história. Para que a situação esteja sob controle, se faz necessário o preparo do local, seja definindo um "cantinho da leitura" ou até mesmo modificar a posição das cadeiras para a roda da leitura, evitando sempre ambientes abertos ou com muito fluxo de pessoas para que as crianças não se dispersem facilmente.

Quando o momento da leitura se torna um hábito diário, a criança tem o vocabulário enriquecido com as novas histórias e a percepção a respeito da formação e utilização da linguagem se aprimora com a ação.

O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível que

estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor (ROSING, 2009, p. 134).

Ainda associando a leitura com o processo de aprendizagem da criança, o professor pode realizar atividades para trabalhar a memória da criança, pedindo para que esta conte com suas palavras a história que ouviu e, até mesmo, perguntar acerca da moralidade da história, dando liberdade para a criança interpretar e compreender através de suas próprias vivências. Não existe idade perfeita para a roda de conversa, mas é necessário que esta seja dirigida sempre com o intuito de ampliar a compreensão dos alunos e que os mesmos possam perceber os prazeres da leitura sem que compreendam o momento como parte da aula.

A criança que desenvolve o prazer pelo mundo da leitura terá, até seus 10 anos de idade, um vocabulário ainda mais enriquecida e através da correlação entre o enriquecimento do vocabulário e o uso da imaginação, conseguirá desenvolver outras tarefas com exímio desempenho, maximizando seu potencial leitor e melhorando consideravelmente seu rendimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É propício que a criança tenha o primeiro contato com a contação de histórias em seu lar, tenha vínculo emocional com a contação de histórias, tenha desenvolvido a capacidade de confabular e tenha a memória afetiva do prazer pela leitura trabalhada. Com estas características já inseridas na realidade do infante, o papel pedagógico da escola, enquanto responsável pelo desenvolvimento infantil, será trabalhar o desenvolvimento de linhas de raciocínio, trabalhar a imaginação, presente naturalmente na condição de infância, para que a criança possa sentir e vivenciar os efeitos da realidade paralela que a história é capaz de criar.

Se faz necessário pensar sempre em curto, médio e longo prazo quando se fala na contação de histórias, além da análise de cada função corporal e intelectual de acordo com as faixas etárias em que a criança está inserida.

Os benefícios da contação de histórias no desenvolvimento infantil, a curto prazo, envolvem o amadurecimento do convívio em sociedade, visto que a criança precisará dividir espaço de forma respeitosa para que o colega também possa compreender a história, independentemente de diferenças físicas ou psicológicas e associa ao prazer do incentivo à imaginação. Dessa forma, é possível utilizar o momento de leitura como moeda de troca para tranquilizar os alunos, seja permitindo que os mesmos escolham qual história que quer ouvir ou até mesmo permitindo que os mesmos participem da história, quando possível.

A médio prazo, a criança conseguirá compreender que o momento de leitura exige concentração para maior assimilação e compreensão da história, incentivando o silêncio e tranquilizando a criança. Será possível identificar que a criança que ouve frequentemente histórias consegue associar momentos de sua vida com situações do mundo da fantasia, permitindo que compreenda melhor seus sentimentos e consiga expressar coerentemente o que pensa e o que sente, obtendo com a contação de histórias uma maior estabilidade emocional. Mesmo não conseguindo distinguir o real do faz de conta, a criança consegue compreender situações adversas da vida de forma lúdica, afastando o sofrimento desnecessário e permitindo que as angústias do crescimento sejam anestesiadas por uma realidade onde tudo é possível.

A longo prazo, a criança que sente o prazer pela literatura sentirá necessidade de independência ao prazer da leitura, querendo aprender a ler mais rápido para que possa desbravar o universo da literatura por si, podendo escolher suas próximas leituras e estilos literários que mais atraem. A capacidade de compreensão é aumentada e o vocabulário é enriquecido ao longo do processo de leitura, facilitando posteriormente que a criança desenvolva melhores textos e linhas argumentativas.

A contação de histórias infantis é essencial para o desenvolvimento da criança, gera entendimento de mundo e segurança emocional, devendo ser incentivada desde os primeiros momentos de vida e deve seguir como hábito para enriquecimento de vida. A criança que lê se tornará um indivíduo melhor para a sociedade, capaz de pensar, interagir e conviver em sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BUSATTO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984. COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática,

2001.

CONCEIÇÃO, Mirian Ribeiro. Fantasia e Realidade: O faz de conta e o contexto da criança / Mirian Ribeiro Conceição; Orientadora Edda Bomtempo. – São Paulo, 2009. Disponível em:

GÓES, Lucia Pimentel – Introdução à literatura infantil e juvenil. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

RÖSING, Tânia M. K. Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SANTANA, Keila Cristina Alves. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, Goiás, p. 01-32, 2 jul. 2018. Disponível em: http://www.fanap.br/Repositorio/170.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

SANTOS, Marcia Raquel Eleuterio dos. A contação de história na educação infantil na escola / Marcia Raquel Eleuterio dos Santos. – João Pessoa: UFPB, 2014.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. PAIS CONTADORES DE HISTÓRIAS, FILHOS FUTUROS LEITORES, Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.62, p.

299-315, jan.-jun., 2012.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo:

Martins Fontes, 1999.

O DIREITO E A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO INTEGRAL

MONIQUE FRANÇA ALMEIDA DA SILVA

RESUMO

No atual panorama educacional, se faz necessário realizar uma relevante análise em relação ao ensino da Música na Educação integral, não deixando de abordar concepções acerca do uso do pensamento, da inteligência, da capacidade de abstração, da emoção, da expressão corporal e oral, da integração social e da linguagem do educando. Este artigo questiona a funcionalidade da música e inicia uma argumentação acerca das ampliações que esta realiza no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação integral, mostrando que a música se tornou, através dos anos, uma linguagem importante na construção de conhecimentos, sendo capaz de favorecer com isso o desenvolvimento de diversos aspectos: cognitivos, motores, sociais e afetivos. Temos por objetivo conscientizar a importância da música como método de ensino e aprendizagem, buscando o desenvolvimento e a integração do ser nas áreas cognitiva, afetiva e social. A finalidade deste estudo é demonstrar que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento facilitador do processo de aprendizagem que pode dinamizar as instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório, envolvendo a mente e o corpo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, que é o sujeito principal deste estudo.

Palavras-chave: Música; Educação; Integral; desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, onde ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Este trabalho abordará a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio- -política na qual consiste a relação entre sujeito: Professor e aluno na sociedade.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

A música e as crianças são grandes amigos. Eles se tornam quase inseparáveis. As crianças gostam de cantar e tocar instrumentos, mover, criar e responder à música em todos os tipos e formas que lhe venham a atrair. Eles giram e dançam para a música sempre que podem.

Elas também são curiosas sobre o som e fontes de som e apenas a visão de instrumentos de ritmo faz os olhos das crianças pequenas acender, sorrisos surgir, e gritos de eu quero tocar.

Música e crianças naturalmente caminham juntos. Os anos anteriores que as

crianças entram no jardim de infância são mais críticos principalmente no que diz tangente ao crescimento e desenvolvimento significativo.

A música é uma arte que está presente em vários momentos da vida e, consequentemente, no processo de desenvolvimento da humanidade, exercendo um papel importante na formação da criança. A música, além colaborar para a formação do indivíduo, proporciona sensibilidade aos sons, desenvolvimento da concentração, da coordenação motora, da socialização, do respeito a si e ao grupo e disciplina.

Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos. As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida (FREIRE, 1967).

Vale salientar que as dimensões se estruturam, no fator sócio histórico que é constituído de condicionantes culturais. Neste contexto será abordado o diálogo, condicionante fundamental para uma boa interação entre o professor e o aluno. Segundo

Paulo Freire (1967 p. 66): "o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança".

Desde pequena, a criança vive cercada por sons, que ajuda no seu desenvolvimento, e nas suas percepções sensório motoras, ou seja através do choro, grito , risadas, sons que estão perto, como o de brinquedos, também o da chuva do vento, ajuda a criança a conhecer o mundo sonoro a sua volta. A música é uma das formas de representação simbólica do mundo, onde podemos nos conhecer e conhecer os outros (BRITO, 2003, p. 32).

No contexto escolar há muitas instituições trabalhando a música apenas em datas especiais, com movimentos prontos e repetidos, fazendo dessa vivência algo mecânico, sem sentido e com hora marcada, afastando assim as verdadeiras vivências e possibilidades que a música pode proporcionar, pois, percebe-se que, no tocante à educação, principalmente na educação dos primeiros anos escolares, a percepção auditiva é guiada por limites impostos pela cultura em que o indivíduo se insere.

Além de ser um estímulo agradável, a música tem o poder de quebrar a rotina proporcionando um ambiente favorável para que os alunos aprendam com entusiasmo ampliando e facilitando a aprendizagem de forma significativa, ensinando-o a ouvir e escutar de maneira mais ativa e reflexiva.

A EDUCAÇÃO E A MÚSICA

Conforme Bréscia (2003) embora tivemos uma evolução com o advento da tecnologia, ainda assim podemos salientar que a música sempre esteve presente na vida das crianças, e de certa forma no seu processo de educação.

Tanto no ensino das matérias quanto nos recreios cantar pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão das emoções. Além disso, o canto também pode ser utilizado como instrumento para pessoas aprenderem a lidar com a agressividade.

O relaxamento propiciado pela atividade de cantar também contribui com a aprendizagem. Observa - se que: "O relaxamento depende da concentração e por isso só já possui um grande alcance na educação de crianças dispersivas, na reeducação de crianças ditas hiperativas e na terapia de pessoas ansiosas" (BARRETO, 2000, p. 109).

A música como qualquer outra forma de aprendizado se traduz em uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde os tempos remotos, sendo que entre as características principais da linguagem musical é o caráter lúdico, pois a música nada mais é que um jogo de relações entre sons e silêncios, onde temos a existência de diferentes sistemas de composição musical.

As atividades relacionadas à música também servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuem para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. As atividades de musicalização, por exemplo, servem como estímulo à realização e os controles de movimentos específicos contribuem na organização do pensamento, e as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação.

Podemos ainda comentar que crianças com problemas de adaptação geralmente apresentam respiração curta e pela boca, o que dificulta a atenção concentrada, já que esta depende do controle respiratório (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, a criança fica envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, onde o importante é o fazer, participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada, e através do sentimento de realização ela desenvolve a autoestima.

A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala. (BRÉSCIA, 2003).

Segundo Bréscia (2003) as crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais

falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem.

Como já foi comentado, a música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, autodisciplina, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos (BARRETO; SILVA, 2004).

Já que a música comprovadamente pode trazer tantos benefícios para a saúde física e mental porque a escola não a utiliza mais? Inclui-la no cotidiano escolar certamente trará benefícios tanto para professores quanto para alunos. Os educadores encontram nela mais um recurso, e os alunos se sentirão motivados, se desenvolvendo de forma lúdica e prazerosa.

O ÂMBITO ESCOLAR E A MUSICALIZAÇÃO

Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas (COLL, 1996).

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma "suposição de autorrealização". Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo (COLL, 1996).

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário. Coll (1996:95) afirma que:

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola (COLL, 1996, p. 95).

Para o autor (1996), todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., Isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige (COLL, 1996, p. 95).

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento (DURKHEIM, 1978, p. 49).

Segundo durkheim (1978, p. 49), a família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, principalmente, a função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere: "A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam" (DURKHEIM, 1978, p. 49).

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus "maus atos": o aluno corre o risco de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem-comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas:

Nesta concepção, a atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (FREIRE, 1980, p.117).

Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformouse num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande (WERNECK, 1999, p. 60).

A INTERVENÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Portanto, o desenvolvimento da criança se dá em todos os momentos e espaços de sua vida, começando pela família e se alastrando pela vida escolar ou por qualquer outro espaço social que ela percorra.

A criança está em constante desenvolvimento e a cada fase apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual e ao decorrer das atividades de música a criança pode desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a atenção, a movimentação e também a socialização. De acordo Weigel (1998, p. 13):

Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados (WEIGEL, 1998, p. 13).

Mosca (2010, p.37) denota que a música "faz parte da nossa história enquanto seres coletivos, culturais e transformadores do mundo". Portanto, pode-se concluir que a música é parte integral do homem, uma vez que permite a sua comunicação e expressão a partir da interação com o meio e com o outro, possibilitando a produção de conhecimento.

A música enquanto linguagem expressiva torna-se essencial para a formação do homem, uma vez que favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito, proporcionando, portanto o fazer, o apreciar e o interpretar na música.

Vivenciar a música possibilita à criança se envolver e participar do fazer musical em um estado de entrega e inteireza, no qual a experimentação e apropriação se fazem perante a experiência musical. Os métodos de educação musical como propostas de ensino constituem uma fonte para pensar e realizar a prática pedagógico-musical, de modo que venha atender as necessidades do cotidiano da sala de aula. Segundo Penna (2012, p.21):

"Em lugar de se prender a um determinado "padrão" musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento"

A Música tem um papel fundamental na vida do Homem e, mais especificamente, no desenvolvimento da criança. A partir das atividades musicais, a criança desenvolve sua acuidade auditiva, começa acompanhar os movimentos, os gestos e também o ritmo (PENNA, 2012).

No decorrer da infância, a criança começa a desenvolver seu senso crítico, sua identidade, seu lúdico, se socializando e a interagindo com o outro. Segundo Hummes (2010, p. 22):

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o 'raciocínio', além da 'transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura' (HUMMES, 2010, p. 22).

Portanto, uma aula de música torna-se uma ação significativa para a criança, na medida em que proporciona a articulação entre o novo confronto com a realidade, oportunizando situações de auto expressão e de desenvolvimento. Percebe-se que o ensino da música contribui para o desenvolvimento como um todo do sujeito, quando trabalhada de maneira correta a música é capaz de envolver o sujeito em um estado interno de plenitude no qual a vivência da experiência propicia a criação e ampliação do conhecimento (PENNA, 2012).

Portanto, a música deve estar presente nas escolas e nas aulas, nas quais a lingua-

gem musical irá atribuir significado durante o processo de alfabetização. A música em sala de aula contribui de forma significativa na aprendizagem da criança, possibilitando a comunicação entre diferentes pessoas, a socialização, estimulando a compreensão e a participação de todos em atividades em comum (HUMMES, 2010, p.22).

A MÚSICA E A CRIANÇA

Dessa maneira, o papel do professor na intermediação da criança com o universo musical é de fundamental importância. O educador precisa incentivar o uso dessa tão rica linguagem em sala de aula, seja através do canto, dos instrumentos, das cantigas, cirandas, não de uma forma rígida, e nem apenas para realizar recreações, mas onde o objetivo seja essencialmente a aproximação da criança com o ambiente musical. Conforme cita Schilaro:

O professor deve compreender a essência da linguagem musical, e, a partir de sua própria experiência e de seu processo criador, facilitar o contato da criança com as diversas linguagens (plástica, corporal). Deve propiciar situações em que a criança possa olhar o mundo e se expressar (SCHILARO, 1990, p.18).

Segundo Brito (2003), através da música a criança relaciona-se com o mundo sonoro, o que a torna mais curiosa e receptiva a participar de experiências musicais, apreciar melodias, os sons dos instrumentos, a conhecer diferentes tipos de música.

Esta proporciona à criança uma grande satisfação, alegria e envolvimento. Visto que possui além de tudo, um caráter lúdico, e dessa forma contribui para uma aprendizagem mais prazerosa. Ela lida diretamente com os sentimentos e emoções e sendo trabalhada com crianças, deve-se desenvolver de forma a parecer com uma brincadeira, onde possa apreender as estruturas musicais sugerindo coreografias e movimentos que previamente dão noções de rítmica, como as marchinhas, cirandas e valsas infantis. De acordo com Brito: "A criança é um ser "brincante" e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia"(BRITO, 2003, p.35).

Segundo o RCNEI:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções (RCNEI, 1998, vol. 3, p.47).

A música se constitui como uma ferramenta modificadora incrível. De acordo com Schilaro:

Uma educação musical se adequada e bem trabalhada vai facilitar a formação do sentimento de cidadania e contribuir para que o aluno crie a consciência da importância de seu papel na sociedade. A música usa diversos departamentos do conhecimento ao mesmo tempo, como a já citada matemática e lógica, a linguagem poética, possivelmente literária, além dos elementos que remetem à física como acústica, estudos das vibrações e outros. Também de fatos históricos, geográficos e sociológicos, tendo algumas vezes embasamento político além de dar margem ao estudo do ser e questões existenciais como temáticas filosóficas. O educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes, unindo o útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas à habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação viso motora (SHILARO, 1990, p. 21).

A música usa diversos departamentos do conhecimento ao mesmo tempo, como a já citada matemática e lógica, a linguagem poética, literária, além dos elementos que remetem à física como acústica, os estudos das vibrações, entre outros. Também de fatos históricos, geográficos e sociológicos, tendo por vezes embasamento político, além de dar margem ao estudo do ser e questões existenciais, como temáticas filosóficas.

Ao trabalhar os gêneros musicais e tendências diversas, sobre as preferências musicais, o que existe normalmente é um condicionamento que direciona o indivíduo a buscar sempre o objeto de seu conhecimento se fechando para outras formas de linguagens. Se uma pessoa é acostumada a ouvir somente um estilo musical, certamente ela buscará por ele, mas na medida em que se vai conhecendo mais e escutando mais outros estilos, ela vai se familiarizando, compreendendo e sentindo em parte a intenção do compositor através de sua obra. De acordo com Schilaro:

O ensino da música favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o gosto e o senso musical. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, estaremos educando adultos capazes de usufruir a mú-

sica, de analisá-la e compreendê-la (SCHILARO, 1990, p.21).

Para pensarmos em educação musical é necessário vê-la através da interdisciplinaridade, visando o desenvolvimento integral dos educandos. Deve-se levar em consideração o potencial da música para desenvolver capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais dos indivíduos, e que se caracteriza como um importante meio para atingir determinadas finalidades educacionais. Para Mendes e Cunha:

O aspecto interdisciplinar é também outro campo importante de ação para a música. Podemos por exemplo promover a integração com as ciências na forma de compreensão do fenômeno acústico, ou com o português e a história, na análise das poesias das canções. Pode também atuar junto com outras formas de expressão, como a utilização de imagens, palavras ou movimentos como pontos geradores de experimentação e criação musical (MENDES; CUNHA, 2004, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legítima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, sejam por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência é um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Através de alguns subsídios, toma-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador preocupa-se em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.

O estudo da música aumenta habilidades de trabalho em equipe e desenvolve a disciplina. Por exemplo, para que uma orquestra soe bem, todos os músicos devem trabalhar juntos em harmonia em direção a um único objetivo, o desempenho, e deve - se comprometer a aprender música, assistir a ensaios, e a praticar.

A música oferece às crianças um meio de auto expressão e desenvolvimento cognitivo, pois atua em áreas do cérebro que poderão auxiliar em uma vivência mais significativa e que atue no seu processo de aprendizagem.

A música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional.

Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógicas matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

Além disso, a música também vem sendo utilizada como fator de bem estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas, como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde.

As atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças na educação infantil pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2 ed. Blumenau: Editora Acadêmica, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.

Campinas: Átomo, 2003.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala

de aula. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, Victor Ponchio; SANTOS, Renato dos. A importância da utilização da música na educação infantil. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 169, 2012

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução:

Sandra Costa. Porto Alegre, Artmed, 1995.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação). PENNA, Maura. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: (coord.). É este o ensino de arte que queremos?: Uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: Acesso em: 15 05 2020.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas: Papirus. São Paulo, 2001. p.79 –114.

SOARES, I.O. Comunicação e criatividade na escola. São Paulo: Paulinas, 1998.

STRALIOTTO, J. Cérebro & Música - Segredos desta relação. Blumenau: Odorizzi, 2001.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópolis:

Vozes, 1999.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.

HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA

RESUMO

Devido à grande revolução da tecnologia da informação na educação que vivenciamos e as transformações que o mundo vem sofrendo com a evolução da ciência e da tecnologia, constata-se que as escolas brasileiras não conseguiram acompanhar os avanços tecnológicos.

As pessoas comunicam-se com qualquer parte do mundo, numa rapidez como nunca ocorreu na história da humanidade, através da internet, correio eletrônico (e-mail), redes sociais, whatsapps e dos demais meios de comunicação. Esses meios permitem às pessoas, em um curto espaço de tempo, pesquisar, comercializar, fazer amizades virtuais, entre tantas outras formas de comunicação.

O sistema educacional atual ainda não esta suficientemente preparada para este novo cenário, visto que muitos ainda estão trabalhando com um formato muito rudimentar. Principalmente, no ensino fundamental e médio onde o professor reproduz a prática bancária na qual copiar e repassar o conteúdo de livros já prontos, sem acrescentar experiências novas e sem fazer ligações com a atividade diária e com o mundo ao seu redor. Como consequência, uma aula, muitas vezes, torna-se maçante e cansativa fazendo com que o aluno sinta-se desmotivado e não aproveite adequadamente o tempo que passa com o professor.

Palavras Chave: educação, internet, tecnologia educacional.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que no Brasil a questão da qualidade do ensino tem sido um importante item no debate universitário e que tem trazido à tona outros aspectos relevantes, entre os quais a estrutura curricular e as oportunidades de aprendizagem que serão oferecidas aos licenciados que lhes permitam atuar de forma produtiva no ensino básico. Além disso, os computadores têm ocupado cada vez mais espaço na sociedade atual atingindo também o setor da Educação. A escola não alheia ao fenômeno tem instalado computadores em seu ambiente, nem sempre acompanhados de uma proposta pedagógica para seu uso.

Essa nova situação exige uma mudança na formação do profissional da educação, qualificando-o para esse novo cenário. À preocupação com as mudanças que estão ocorrendo tem conduzido os educadores a uma reformulação dos Cursos de Licenciatura, tendo em vista adequá-los à nova realidade educacional, bem como à criação de Programas de Capacitação a fim de atingir os profissionais da educação já inseridos no mercado de trabalho [SANTOS 96].

Valente (1993: 16) esclarece que “na educação de forma geral, a informática tem sido utilizada tanto para ensinar sobre computação, o chamado computerliteracy, como para ensinar praticamente qualquer assunto por intermédio do computador”. Assim, diversas escolas têm introduzido em seu cur-

rículo escolar, o ensino da informática com o pretexto da modernidade. Cada vez mais escolas, principalmente as particulares, têm investido em salas de informática, onde geralmente os alunos frequentam uma vez por semana, acompanhados de um monitor ou na melhor hipótese, de um estagiário de um curso superior ligado à área, proficiente no ensino tecnicista de computação.

Deste modo, ao invés de aprender a utilizar este novo aparato tecnológico em prol de aprendizagem significativa e do acesso universal ao conhecimento, os alunos eram e ainda são "adestrados" no uso da mais nova tecnologia computacional, em aulas descontextualizadas, sem nenhum vínculo com as demais disciplinas e sem nenhuma concepção pedagógica.

Segundo Valente (1993: 01) "para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno", sendo que nenhum se sobressai ao outro. O autor acentua que, "o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador" (p.13).

A chegada da internet, TV, jornal e do rádio na escola vem proporcionar ao educador e educando, além de fontes de informação, a possibilidade de incorporar, produzir e disseminar novas descobertas e ações na construção do conhecimento na escola. Essas mídias integradas em sala de aula passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, se tornando um novo desafio, que quando enfrentado, pode ou não potencializar os resultados a serem obtidos.

DESENVOLVIMENTO

Necessidade de Mudanças.

Segundo o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na parte na qual define o termo Educação.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Não podemos esquecer que a escola de hoje é fruto da era industrial. Foi criada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo substituída por esta sociedade da informação. Para uma sociedade deste tipo exigem-se indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial. Desde modo, é de esperar que a escola, tenha que "se reinventar", se desejar sobreviver como instituição educacional.

"Hoje, o jovem cresce num mundo eletricamente estruturado. Não é um mundo de fragmentos, mas de configuração e estruturas. O estudante, hoje, vive miticamente e em profundidade. Na escola, no entanto, ele encontra uma situação organizada segundo a informação classificada. Os assuntos não são relacionados. Eles são visivelmente concebidos em termos de um projeto ou planta arquitetônica. O estudante não encontra meio possível de participar dele, nem consegue descobrir como a cena educacional se liga ao mundo mítico dos dados e experiências processados eletronicamente e que para ele constitui ponto pacífico. Como diz um executivo da IBM: "Quando entraram para o primeiro ano primário, minhas crianças já tinham vivido diversas existências, em comparação aos seus avós". (Mcluhan, p.1, 2007).

É preciso ser crítico, enxergar a utilizar a tecnologia na educação como um meio e não como fim, seu uso é necessário, mas não devem abrir mão de valores, de iniciativas e métodos que funcionam bem na escola, mas sim integrá-las e sentir até onde o uso das mesmas pode ajudar acrescentar melhor a qualidade da educação relação professor-aluno e ampliar seus conhecimentos.

Os meios de comunicação (informática, revistas, televisão, vídeo), têm atualmente maiores poder pedagógico visto que se utilizam da imagem (e também apresentam conteúdo com agilidade, etc). Esse desejo de ver propicia a evolução e o desenvolvimento. Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem.

Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizarse de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento.

Os softwares educacionais, computadores tutor e tutelado, televisão, jogo eletrônico e outros, entre tantos meios tecnológicos educacionais deve-se adotar-se, um meio termo entre não utilizar o computador para tudo impedindo que a criança se desenvolva, nem por outro lado, ficar totalmente cego ou à parte da tecnologia que vivenciamos.

É possível encontrar maneiras de retirar proveito do computador sem com que toda a tarefa de desenvolvimento e criação

da criança ou do jovem fique a cargo dele.

As ferramentas de comunicação das Tecnologias da Informação e Comunicação, e com a difusão da internet e dos portais de interação (chamados sites sociais) a comunicação tem criado outra face, mais atraente e interativa. A escola tem que implementar tais recursos na prática, trazendo para dentro da prática educacional esses recursos de interação e comunicação, diga-se de passagem – com potencialidades cognitivas – que servirá de facilitador no acompanhamento do professor a atividade realizada, tanto na comunicação, quanto na interação.

Segundo McConnel (1999), o sistema educacional pode não estar particularmente preocupado em promover a cooperação no processo de aprendizagem, mas, de alguma forma, os alunos trabalham juntos informalmente e compartilham sua aprendizagem, dependendo de um contexto específico. Eles cooperam porque percebem as vantagens de partilhar o que sabem e, intuitivamente, adotam uma visão social do processo de aprendizagem. Para tais o professor tem a disposição ferramentas síncronas e assíncronas como: blogs, salas de bate-papo, comunidades como o facebook, Tuiter Intagram, Tik Tok listas de discussões, wikispaces, compartilhadores de arquivos, sites de busca, entre outros.

A contribuição das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, refletindo em como as tecnologias tem estimulado a criação de grupos de estudos e de pesquisas multidisciplinares, focalizando a interfaces entre as áreas da Educação e da Ciência da Informação no atual contexto de mudança, social e tecnológica. A aproximação dessas áreas pode representar um avanço na investigação sobre o papel da tecnologia na pratica docente. (Nazari e Forest, 2002).

Para Moran (2000, p. 36) a educação escolar precisa compreender mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressões e as possíveis manipulações. É importante educar para uso democrático, mais progressista e participativo das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.

Diante desse contexto torna-se notório que tanto professor quanto o aluno precisam familiarizar com estes recursos uma visão mais ampla de seus conceitos e definições, para que sejam capazes de refletir, julgar e deliberar sobre o uso em ambiente escolar e/ou de aprendizagem, até porque as experiências que se presencia com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs na sala de aula, geralmente estão voltadas para o conhecimento técnico, não o crítico.

Dentre as várias formas do uso das Tecnologias da informação e Comunicação–TICs no ensino aprendizagem cabe ao professor analisar e planejar qual é o melhor método a ser a dotado para trabalhar na sua disciplina para que os objetivos sejam atingidos e a prática pedagógica renovada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, o papel do professor está mudando, seu maior desafio é reaprender a aprender. Compreender que não é mais a única fonte de informação, o transmissor do conhecimento, aquele que ensina, mas aquele que faz aprender, tornando-se um mediador entre o conhecimento e a realidade, um especialista no processo de aprendizagem, em prol de uma educação que priorize não apenas o domínio dos conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades, competências, inteligências, atitudes e valores.

É papel de a escola democratizar o acesso ao computador, promovendo a inclusão sócio-digital de nossos alunos. É preciso também que os dirigentes discutam e compreendam as possibilidades pedagógicas deste valioso recurso. Contudo, é preciso estar conscientes de que não é somente a introdução da tecnologia em sala de aula, que trará mudanças na aprendizagem dos alunos, o computador não é uma “panacéia” para todos os problemas educacionais.

O professor de hoje tem que ter a mão todas as ferramentas disponíveis para atrair e prender a atenção dos alunos. Com a popularização da tecnologia, a leitura de mundo mudou, está cada vez mais cheio de sons, imagens e interação; o professor dificilmente conseguirá ensinar um conteúdo sem o auxilio dessas ferramentas, ou seja, sem, antes, prender a atenção do aluno. Instigar a curiosidade do aluno não é tarefa fácil.

Cabe ao professor promover a aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta. (Almeida, 2000)

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas. (Gouvêa, 2001)

Não podemos mais ficar de "braços cruzados" assistindo mudanças acontecerem

no cenário educacional. Seria interessante que houvesse um esforço conjunto em prol da educação, ou seja, que profissionais das duas áreas – educacional e tecnológica – pensassem em soluções para reunir recursos novos e antigos que a tecnologia oferece ao processo educativo visando com isso obter um resultado onde se pudesse auxiliar diretamente este com o apoio de uma ação inovadora.

TECHNOLOGY IN BRAZILIAN EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS.

ABSTRACT

Due to the great revolution of the information technology in the education that we experience, the transformations that the world has been suffering with the evolution of science and technology, it is verified that the Brazilian schools have not been able to follow the technological advances.

People communicate with any part of the world, at a speed like never before in the history of mankind, through the internet, e-mail, social networks, whats apps, and other media. These means allow people, in a short space of time, to research, market, make virtual friends, among many other forms of communication.

The current educational system is not yet sufficiently prepared for this new scenario, since many are still working in a very old format. Mainly, in elementary and secondary education, the role of the teacher basically boils down to copying and repassing the contents of books that are already ready, without adding new experiences and without making connections with the daily activity and the world around them. As a consequence, a class often becomes dull and tiring making the student feel unmotivated and does not properly enjoy the time spent with the teacher.

Keywords: education, internet, educational technology.

REFERÊNCIAS

SANTOS, L. L. P. ; PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta, Presença Pedagógica v.2, n.7, Belo horizonte, Ed. Dimensão, 1996.

[MEC96] MEC/SEDIAE/INEP Estatísticas da Educação no Brasil, Brasília, 1996 ALMEIDA, M E de. Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BORGES NETO, H. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. Revista Educação em Debate, ano 21, v. 1, n. 27, p. 135-138, Fortaleza, 1999.

FERREIRA, A. L. D. Informática educativa na educação infantil: Riscos e Benefícios. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará-UFC, 2000. Monografia (Especialização em Informática Educativa).

LUFT, C.P Dicionário Luft. São Paulo: Atica, 2006.

VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: UNICAMP. 1993.

MINAYO, MC. De S. (Org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

APEOESP, Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Educação aplicada com recursos da tecnologia .Disponível em < http://www.apeoesp.org.br.> Acesso em 04 de Abril 2014.

RECE, Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Internet e formação de professores Disponível em < http://www.presidentekennedy.br/rece/recenum3.html.> Acesso em 20 de Abril 2014.

VALENTE, José Armando. O Computador na Sociedade do Conhecimento (org.). Núcleo de Informática Aplicada à Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

José Armando. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. Co-autor Fernando José de Almeida.

Revista Brasileira de Informática na Educação, n°. p 45-60, set., 2014.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL

JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

RESUMO:

O trabalho de pesquisa realizado ressalta a importância da inclusão na educação e principalmente o olhar de escolas e educadores frente a essa nova realidade. De maneira a compreender esse contexto, foi feita uma pesquisa sobre a história da inclusão, as etapas e inúmeras dificuldades encontradas, até chegar aos dias atuais em que o educador mesmo com todos os recursos disponíveis, ainda enfrenta algumas dificuldades em lidar com a inclusão de alunos com deficiências físicas, motoras, intelectuais e suas particularidades. Sendo assim, este trabalho foi feito para compreender os conflitos que ocorrem no cotidiano de professores e alunos com necessidades especiais ou dificuldade motora, dificuldade de aprendizado, seus conflitos e vivências dentro da educação inclusiva.

Palavras-chave: Escola; Deficiência; Inclusão; Equidade.

INTRODUÇÃO

É fato que ainda hoje, mesmo depois de tantas conquistas e avanços, a inclusão nas escolas gere, ainda, discussões e os alunos de educação inclusiva ainda sejam vistos como diferentes. Profissionais, professores e familiares devem trabalhar juntos para diminuir essas diferenças.

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, sendo que na educação inclusiva nenhum aluno, sem exceção, deve ficar longe de ser acolhido e não devemos também aceitar, em uma escola ou entre escolas do mesmo sistema de ensino, situações que se caracterizam como ações excludentes e discriminatórias, através de um processo de avaliação seletiva.

Sendo assim, cabe escola garantir a permanência deste aluno na instituição, com a oferta de ensino de qualidade, mesmo que seja desafiador, acredita-se que o primeiro passo para a inclusão é lidar com a diferença de maneira natural, entender que é uma condição humana que estará sempre presente em nossa sociedade, cabendo a todos respeitar e aceitar a possibilidade de enriquecer a convivência na sociedade.

No âmbito educacional, as pessoas com deficiências eram educadas em casa pelos próprios parentes e as escolas não eram preparadas para recebê-las. Com a modernidade, ciência e educação andando juntas, as escolas e seus profissionais começaram a ser preparados para a entrada destes alunos nas unidades escolares e regulares. Os prédios sofreram modificações como rampas e corrimões, por exemplo, e os profissionais da educação estudaram e se especializaram de forma alternativa e específica para educarem as crianças com deficiências diversas.

Em tempos remotos, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e/ou inúteis diante das possibilidades de cooperar e somar em prol do progresso de uma sociedade. Estas pessoas, inclusive, eram "escondidas" em casa por seus familiares, tamanho era o preconceito e a falta de preparação e cuidados que as outras pessoas tinham com elas.

Com a entrada dos alunos com deficiência na escola, a educação se tornou mais completa e humana. A socialização destes alunos é uma das partes mais importantes da inclusão escolar. Portanto, para que este objetivo seja alcançado, o docente deve ser e estar preparado para tal. A inclusão escolar torna um professor despreparado em um professor inseguro e que nada auxiliará no processo da inclusão. Ele se sente perdido e incapaz de transmitir e produzir os conhecimentos para o enriquecimento do conhecimento destes alunos.

A inclusão, além de educacional, também é um movimento político e social que defende o direito das pessoas com deficiências terem as mesmas oportunidades sociais que as pessoas que não as possuem. Na esfera escolar, a inclusão vem para eliminar preconceitos, quebrar paradigmas e ensinar que todos os cidadãos têm direito a cidadania plena e oportunidades de atuar ativamente na sociedade em que vivem. Segundo a filósofa Hannah Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. E também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandonálas a seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1972, p. 247).

REFLEXÕES SOBRE BULLYING E EXCLUSÃO ESCOLAR

Verifica-se que há uma discussão intensa sobre o tema da agressividade e da violência, não só na sociedade em geral, mas também, nas instituições escolares, através do bullying, onde a presença de comportamentos agressivos têm sido cada vez mais forte.

Diante desse contexto, avalia-se a necessidade urgente não só de debatermos e compreendermos o bullying como também elaborarmos, em conjunto de ações que possam ser desenvolvidas junto aos alunos, às suas famílias, às escolas e à sociedade de modo mais amplo, a fim de minimizá-lo.

Devido o bullying evidenciar-se no ambiente escolar, entendemos este comportamento como uma forma de o indivíduo se reafirmar ou de se impor diante das regras da instituição e das pessoas com quem convive.

Bullying, palavra de origem inglesa que tem como raiz o termo bull, "é um termo utilizado para designar pessoa cruel, intimidadora e/ ou agressiva" (GUIMARÃES, 2009, s/p). Este termo ganha importância no século XXI, após anos de existência.

O ato "bullying "ocorre quando um ou mais alunos passam a perseguir, intimidar, humilhar, chamar por apelidos cruéis, excluir, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim, agredir fisicamente, de forma sistemática, e sem razão aparente, um outro aluno" (RAMOS, 2008, p. 1).

Diante desse conceito é necessário que pais e educadores não ignorem o bullying. A justiça, "cabe intervir a fim de manter os prin-

cípios morais e sociais que todo cidadão tem direito" (GUIMARÃES, 2009, s.p.), pois conforme descreve o artigo 5º da Constituição Federal de 1988: "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, s/p).

A lei 13.185/2015 define o bullying como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo. É praticado sem motivação evidente por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas.

O artigo 2º da lei considera bullying quando há intimidação; humilhação; discriminação; ataques físicos; insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaças por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamentos sociais consciente e premeditado; pilhérias.

Crianças que possuem um perfil mais retraído costumam ser as maiores vítimas. No geral, elas apresentam maior dificuldade para se expressar ou se abrir em casa ou na escola. O medo de piorar a situação, quando a chantagem costuma fazer parte das agressões, também contribui para o silêncio. A queda no rendimento escolar, faltas na escola e mudanças no comportamento são os sinais mais frequentes apresentados por quem sofre esse tipo de violência. Por isso, família e escola devem estar sempre atentas para os sinais que são apresentados pelos jovens.

Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade (BRASIL, 1988, s/p).

Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio. O Bullying sempre existiu, porém a popularidade do fenômeno cresceu com a influência dos meios eletrônicos, como a internet e as reportagens na televisão, pois os apelidos pejorativos e as brincadeiras ofensivas foram tomando proporções maiores (BRASIL, 1988, s/p).

CONCEITO DE DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DO ENTENDIMENTO

De acordo com Azevedo e Barros (2004) existe um decreto federal que descreve a pessoa com deficiência como alguém que possui deformidades permanentes nas estruturas ou no funcionamento do corpo, impossibilitando-o de realizar determinadas atividades.

Os mesmos autores afirmam que deficiência, de um modo geral é uma falta na capacidade de funcionalidade do corpo da pessoa, causando a esta algumas limitações. O decreto federal nº 914, de 6 de setembro de 1993 estabelece no Art. 3º que:

[...]pessoa portadora de deficiência é aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (AZEVEDO; BARROS, 2004, p, 78).

Segundo Amiralian (2000), o termo deficiência se dá pela falta das funções nas estruturas corporais sejam elas físico-motores ou intelectuais, se tem dois conceitos: incapacidade ou desvantagem que se refere a má eficiência física, e prejudica a pessoa em suas tarefas diárias; a outra é um dano causado à pessoa, que resulta em alguma deficiência ou alguma incapacidade, a qual impossibilita a pessoa a realizar tarefas individuais.

A pessoa com deficiência física tem mudanças nas funções normais do corpo, causando comprometimento físico, ocorrem dificuldades de executar certos movimentos motores, ou não executar nenhum movimento de modo coordenado.

Para Silva e Dessen (2001) a pessoa com deficiência intelectual é uma pessoa que apresenta algumas limitações quanto a capacidade e desempenho, a maneira como se comportar em sociedade interagindo com outras pessoas, o motivo da deficiência intelectual muitas vezes se dá por desordens genética.

Deficiência sensorial se caracteriza pela falta de visão e audição separadas ou conjuntas sendo conhecida como surdo cegueira, se dá pela falta de reconhecimento do mundo e da informação, necessitando do tato e do olfato e muitas vezes de meios alternativos de comunicação.

Para Alves (2002) nunca se deve dizer que uma pessoa deficiente seja incapaz, anormal, invalido ou excepcional. A pessoa que é capaz de desenvolver atividades que englobam atividades intelectuais, afetivas e sociais é tida como

"normal", isto é, sem nenhuma deficiência, em contrapartida, alguém que por algum motivo, devido um problema de saúde física ou intelectual não consegue realizar essas mesmas atividades, é tida como deficiente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mazzotta (2003) relata que a história da Educação Inclusiva no Brasil tem como marco principal a criação no Rio de janeiro, por iniciativa do governo imperial o "Institu-

to dos Meninos Cegos" (hoje "Instituto Benjamin Constant") em 1854, e do "Instituto de Surdos- -Mudos" (hoje, "Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES") em 1857.

Com a fundação desses dois institutos teve-se então uma grande conquista para o atendimento das pessoas portadoras dessa deficiência, fazendo com que fosse aberto espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação.

Porém, não deixou de se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872 com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nestas instituições (MAZZOTTA, 2003).

Como o passar dos anos, houve uma expansão enorme no número de "escolas especiais" no país. E em 1969, já havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes intelectuais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

No Brasil as crianças portadoras de qualquer tipo de deficiência frequentavam as escolas onde eram conhecidos como "alunos de classes especiais", mas o sistema educacional achava que elas eram excluídas e discriminadas do contexto sócio educacional.

Com isso, ocorreram certas mudanças que fizeram com que estas crianças pudessem então participar e usufruir da sociedade, sendo atendidas conforme as suas necessidades e principalmente sendo respeitados quanto a sua individualidade, podendo então integrar e ser inseridas na escola regular mesmo com suas deficiências (NICÁCIO, 2008).

A Educação Inclusiva se caracterizou por ações isoladas pelo mundo, com grupos e movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar, isto é, as crianças deficientes interagindo com as crianças tidas como normais na rede regular de ensino. De acordo com os PCN, Educação Especial se define da seguinte maneira (Brasil, 2001):

Modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais 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 apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Res.CNE/CEB Nº 2/2001, p. 01).

Ao revisar a história da inclusão escolar até a década de 90, pode-se perceber várias conquistas em relação à educação de pessoa com deficiência. Pode-se dizer que houve avanços e também retrocessos, de conquistas questionáveis a preconceitos cientificamente legitimados.

Várias reformas foram feitas influenciando os rumos da Educação Inclusiva Brasileira tentando diminuir a desigualdade, mas acabaram contribuindo para a exclusão destas pessoas das escolas regulares por não atenderam as exigências da escola.

Na década de 40, não se tinha preocupação com a criança deficiente, mas na década de 50 ocorreu uma expansão das classes e escolas especiais e instituições filantrópicas como, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE (1954), (SILVA, 2012):

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar(os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial), (FERREIRA, 2006, p. 87).

Nos anos 70, alguns estudiosos acreditavam no potencial de aprendizagem de pessoas com alguma deficiência e assim houve uma mudança significativa na educação onde se fundamentava a possibilidade de inserir estas pessoas em escolas regulares (SILVA, 2011).

Este fato gerou uma intensa discussão sobre inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular e, na década de 1980 tiveram-se então, definidos princípios da inclusão e da integração destas crianças, houveram muitos encontros e congressos internacionais que tinham o intuito de mobilizar os países a reestruturarem suas políticas para que pudessem inserir os deficientes no mundo social (MIRANDA, 2003).

Em 1981 os deficientes de todo o mundo conseguiram através da Organização das Nações Unidas (ONU) uma proclamação que

fazia uma homenagem aos deficientes com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e tinha como lema "Participação Plena e Igualdade" fazendo com isto a defesa dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais tivessem seus direitos garantidos e atendidos e o Brasil era um dos países que apoiava e incorporava em seus dispositivos legais estes direitos (SILVA, 2011).

Na década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar que se denominava inclusão escolar. Esse novo paradigma surgia então como uma reação contrária ao processo de integração de convivência da criança deficiente apenas com outras crianças em situação semelhante, à criança deficiente passa além de conviver e interagir na escola regular, a ser tratada como uma criança que tem condições de aprender, de acordo com suas limitações, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Em 1990, pais e pessoas com necessidades especiais começaram a se organizar em torno da garantia dos direitos conquistados, reivindicando o cumprimento dos mesmos. Queriam condições de acesso e permanência na escola, não ser discriminado e ter a garantia do direito como cidadão, reforçando aí a igualdade de oportunidades educacionais (SILVA, 2011).

A educação inclusiva tem adequações e apoio que se dão por meio de flexibilização e adaptações de recursos instrucionais como materiais pedagógicos, equipamentos, currículos entre outros, com capacitações de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados, eliminação de barreira atitudinais, arquitetônicas, curriculares, comunicativas, sinalização, etc. e encaminhamento para o mercado de trabalho. De acordo com Carvalho (2007):

[...] é oportuno considerar a educação especial/inclusiva como conjunto de recursos e serviços educativos que, na escola ou fora dela, podem contribuir para o processo de aprendizagem de alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam necessidades educacionais especiais (CARVALHO, 2007, p. 79).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é uma das raízes da educação moderna que visa garantir o direito de todos à educação. Seu objetivo é oferecer as mesmas oportunidades para as pessoas com deficiência, sejam elas físicas e/ ou intelectuais, pessoas com altas habilidades, com dificuldades de aprendizagem e também contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, sensoriais e de gênero,

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade, assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (AINSCOW; FERREIRA, 2003).

No Brasil, a educação inclusiva ficou mais conhecida com a lei nº 8.069 que garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Com isso, as crianças com deficiência tiveram acesso às escolas regulares, sendo matriculadas em salas de aulas com outros alunos ditos "normais".

Em meados dos anos 70, as pessoas com deficiência começaram a ser matriculadas em escolas regulares e tinham que se adaptar às salas de aula e em aulas comuns, fornecidas de forma igual a todos os alunos. Na maioria das vezes, está adaptação não tinha sucesso, pois devido às metodologias oferecidas, estes alunos não conseguiam acompanhar o processo ensinoaprendizagem.

Somente na década de 90 que estas lacunas da educação começaram a ser discutidas, já que a primeira diretriz da educação é atender a todos. Após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990 é que o termo "inclusão social" começou a ser utilizado na intenção de abrir novas bases no atendimento a todos na educação. Os cinco princípios da educação inclusiva são:

- Toda pessoa tem o direito de acesso à educação
- A educação inclusiva diz respeito a todos
- O processo de aprendizagem de cada um é singular
- O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos – Toda pessoa aprende

A educação inclusiva é de suma importância para o pleno desenvolvimento da educação e de uma sociedade ativa, já que é através dela que a pessoa com deficiência consegue se desenvolver de forma igualitária e se sente parte desta sociedade que ela vive. Os educandos com deficiência se sentem inseridos no sistema educacional, quando sentem que estão tendo as mesmas oportunida-

des que todos os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação por si só já se faz importante por seus objetivos grandiosos de levar e trazer conhecimento a todos. E isso já se é sabido desde os tempos primórdios.

E para direcionar e organizar a evolução da educação foi criada a pedagogia no intuito de centralizar as ideias e formar melhores docentes em uma tentativa de padronizar as metodologias e didáticas de ensinar e passar os conhecimentos à frente.

A educação inclusiva surgiu na intenção de suprir as necessidades de incluir todas as pessoas na área do conhecimento, elas tendo deficiência ou não, pois com o tempo, percebeu- -se que as pessoas com deficiência não tinham acesso à educação e quando tinham, eram segregadas da maioria dos acontecimentos da escola, por preconceito ou apenas falta de iniciativa dos demais ao redor

Portanto, a educação inclusiva desenvolveu a forma correta de incluir todas as pessoas na educação. Com pesquisas e estudos, o objetivo é sempre incluir a todos, sem exceção, e encontrar a melhor forma de manter todos estes estudantes juntos e aproveitando com sucesso todas as oportunidades.

A inclusão é uma necessidade em qualquer sociedade moderna. A reestruturação das sociedades para o recebimento das pessoas com deficiência já é um assunto sabido. O que se discute ainda é: como fazer? Em todo o caminho já partilhado pela inclusão, o sistema educacional foi um dos mais afetados no quesito das mudanças e adequação da legislação.

E a educação inclusiva foi instaurada exatamente para que os parâmetros fossem regulamentados de forma a beneficiar as pessoas com deficiência. Todo processo educativo implica em leis de igualdade, recursos, novos métodos e pessoas capacitadas para determinado fim.

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva surge no momento em que não só a inclusão deve ser enaltecida como a segregação deve ser evitada. Todos os estudantes devem ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades e com todas as condições possíveis para tal.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., & Ferreira, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

ARENDT, Hannah. A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRASIL. MEC/CNE. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

LIBÂNEO, J.C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUCRS), Porto Alegre / RS, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. Profissão professor. Porto: Editora Porto, 1995.

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular. In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel, Paraná. 2003.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro; WVA, Revista Nova Escola, 1997.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor. História da formação de professores, 500 anos de educação escolar. São Paulo: ANPED/ Autores Associados, 2000.

VALE, Ana Maria do. Educação Popular na escola pública. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

JEANINI GORETTI BELOTO BONAZZI

RESUMO

Vive-se um momento de muitas mudanças no panorama educacional. Experimentamse no processo formativo, educacio-

nais, certo conceitos como construtivismo, sóciointeracionismo, psicogênese, ressignificação da educação, legitimação do ensino e epistemologia, porém, em certas situações, as ações pedagógicas fogem desse contexto. Atualmente, a pluralidade de situações com que nos deparamos nas Instituições de Ensino evidencia a importância de ações coerentes com a diversidade de necessidades dos estudantes. O cenário do ensino brasileiro, na contemporaneidade, mostra outra realidade quando se volta o olhar ao ensino do corpo humano, na oitava série do Ensino Fundamental, em especial, ao cérebro. Os conteúdos são repassados mecanicamente, com pouca profundidade, dentro de visões restritas, estáveis, condicionadas a práticas escolares que se vale de repetições constantes, cansativas e sem criatividade. Portanto, conhecer os diferentes espaços cerebrais e a Neurociência como um "todo" é fundamental para compreender o processo de aprender e até mesmo, fazer relações com outros conteúdos e com o cotidiano das pessoas.

Palavras chave: Ações pedagógicas, Educação, Neurociências.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, ao longo da história, o entendimento do cérebro tem se tornado um desafio em diferentes momentos da sociedade e ao tipo de tratamento que estamos dando para as nossas práticas em sala de aula. A aprendizagem não é uma simples conquista de conteúdos. Entender como este processo acontece tornou-se um desafio para os educadores. Para que ela se concretize é preciso agregar novas informações à nossa memória e, ao mesmo tempo, interligá-la a práticas diferenciadas em sala de aula para que, posteriormente, deem as respostas mais adequadas. Para dar sustentabilidade a esses múltiplos olhares, fez-se necessário pensar numa sociedade que está cada vez mais marcada pela diversidade de informações e culturas, internalizar o diálogo com o cérebro e suas múltiplas funções, interagir com as diversas dimensões, legitimando significados e conhecimentos diversos.

Antes de analisar o sentido da aprendizagem cerebral e atribuir-lhe, consequentemente, determinadas funções para sua atuação, é importante alertar que, atualmente, nossa curiosidade deverá ir além do que veremos. Desse modo, muitos caminhos se abrem em nossa direção e muitas perguntas poderão ficar sem respostas, visto que muitos enigmas do cérebro e seu funcionamento permanecem, constantemente, estimulando a curiosidade dos Neurocientistas. Visando dialogar sobre a anatomia do sistema nervoso humano nos reportamos a Damásio (1996; 2000; 2010; 2011) que realiza um esboço a partir de fundamentos neurais com base em dados neurológicos, neuropsicológicos e um quadro teórico básico para entendermos como os seres humanos recebem informações do meio que vivem ou do próprio organismo, resultando na busca da sobrevivência. Na perspectiva de entendermos a anatomia do sistema nervoso humano nos aportamos nas ponderações de Damásio que inclusive, nos adverte: "Não pode haver qualquer esperança de entendimentos dos vários níveis de funcionamento do cérebro se não possuirmos um conhecimento pormenorizado da geografia cerebral em escalas diversas" (1996, p. 46).

Atentos a essa advertência, buscaremos examinar as pesquisas e estudos de Damásio sobre o sistema nervoso humano, visando compreender este fenômeno da evolução biológica em nossa vida sociocultural. Portanto tratar deste tema, não é simples, pensamos que se torna muito mais complexo, quando o tratamento ocorre por leigos, assumindo que somos professores e não neurocientistas, diferente de autoridades que há décadas ocupam suas investigações sobre o sistema nervoso humano. Entende-se que, adequar o conhecimento cerebral ao Ensino de Ciências implica inserir os estudantes numa cultura que, inicialmente, não lhe pertence e dar condições para que eles se apropriem dela e a relacione com outras dimensões de sua cultura e com a realidade concreta da vida, em suas múltiplas dimensões: o cérebro, a maior delas. Tanto as crianças como os nossos jovens precisam entender que ao aprender Ciências percorrem uma história de transformações científicas e como seres históricos fazem suas próprias histórias. Basta percebê-las e encaixá-las em seu dia-a-a-dia. Daí, o desafio da Neurociência em explicar o comportamento das pessoas quer no campo cognitivo, da psiquiatria, da psicologia, da medicina e da educação, uma vez que nossa sociedade encontra-se cada vez mais marcada pela heterogeneidade de culturas e saberes. Percebe-se, deste modo, que a aprendizagem não é uma simples assimilação de conteúdos e apreender o seu processo tornaram-se um desafio para os educadores. Sabe-se, ainda, que o Ensino de Ciências coloca estudantes e professores, já há bastante tempo, diante de inovações e questões cada vez mais diversificadas. Dentre as novas tendências da pesquisa em Ensino de Ciências, encontramos, inicialmente, àquelas voltadas para o entendimento cerebral que se dá através de uma formação contínua reflexiva, dialogada e compartilhada entre discentes e educadores e, um percurso em suas histórias, cruzando culturas, conhecimentos diversos, sentimentos, ações e transformações.

1- UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS NEUROCIÊNCIAS NO ENSINO

Atualmente, no Brasil, a educação ainda não faz uso do conhecimento disponível

sobre o funcionamento do sistema nervoso para orientação de sua prática. Por isso, pretende-se orientar educadores na utilização do conhecimento das Neurociências no ensino, visando desenvolvimento de práticas promotoras da aprendizagem, pois, todos os processos biológicos pelos quais os seres humanos se movem, pensam, percebem, aprendem, lembram, etc., são reflexões das funções cerebrais. Daí, a pluralidade de situações com que nos deparamos nas Instituições de Ensino demonstra a elevada complexidade em um currículo coerente com a diversidade de necessidades dos estudantes.

Pensando nessa complexidade, nas questões inovadoras, nos recursos oferecidos e na prática dos professores buscaram-se alguns critérios importantes para assegurar essa diversidade no ambiente escolar. Um desses critérios baseou-se na própria evolução que a globalização oferece ao universo de conhecimentos, já que diariamente, nossos estudantes comparam filmes e reportagens que surgem na televisão e nos jornais com as repetitivas lições de escola (Dowbor, 2001, p.12).

Isto potencializa o despertar de interesses do estudante em aprender de forma intensa, porém, dentro das inoyações que a própria globalização oferece. É importante frisar que esse processo de busca de novas informações na educação e da elaboração de instrumentos que tornam o aprendizado mais significativo pode, ao longo desta dissertação, formar novas significações e conexões entre os conteúdos estudados. Destacamos que aludimos sobre a complexidade do tema, mas não com a intenção de nos esquivar frente a tal complexidade, porém com o propósito de ressaltar que a complexidade deste tema, já é consenso entre os pesquisadores da área. O que pretendemos é evidenciar o que este pesquisador tem abordado sobre o sistema nervoso humano e que tais abordagens possam nos possibilitar uma interlocução entre professores e neurocientistas visando um envolvimento que surta resultados no cotidiano escolar. Deste modo, corroboramos com Cosenza & Guerra (2011, p.144), ao refletirem sobre essa interlocução destacam que na verdade, a comunicação entre a comunidade de educadores e a de neurocientistas necessita ser uma via de mão dupla, pois estes precisam ser envolvidos nos problemas reais do cotidiano escolar. Essa interação possibilitará o aparecimento de estudos que venham avaliar o sucesso ou não de determinadas práticas pedagógicas em termos dos achados no funcionamento neural. No entanto, acreditamos que os conhecimentos acumulados pelas neurociências podem contribuir para uma mudança na educação em busca de melhoria da qualidade, refletindo na qualidade de vida das cidadãs e dos cidadãos e da sociedade.

Nesta vertente, Cosenza & Guerra (2011) enfatizam ainda que o progresso do conhecimento neste milênio só será possível a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Onde as diversas áreas do conhecimento farão uso de seus pressupostos para avançar em direção a um conhecimento novo. Na mesma perspectiva Zaro et al (2010, p. 200) ressaltam que "a próxima geração de educadores, [...], precisará levar em conta o conhecimento gerado por pesquisas das

Neurociências, ao planejar e desenvolver seus projetos de ensino e de aprendizagem". Deste modo, acredita-se que a educação poderia se beneficiar dos conhecimentos neurocientífico para a abordagem das dificuldades escolares e suas intervenções reparadoras. Isso possibilitaria explorar as potencialidades do sistema nervoso de forma criativa e autônoma e ainda sugerir intervenções significativas para a melhoria do aprendizado escolar e da qualidade de vida dos pequenos estudantes. Damásio (2000, p. 304) nos esclarece que essa estrutura se configura do seguinte modo. O tronco cerebral liga a medula espinhal às vastas regiões dos hemisférios cerebrais. É uma estrutura semelhante a um tronco de árvore que liga a parte do sistema nervoso central situada no interior do canal vertebral, para cima e para baixo na espinha – a medula espinhal -, à parte do sistema nervoso central situada no interior do crânio – o cérebro, no sentido usual. O tronco cerebral recebe sinais de todo o corpo propriamente dito e também serve como conduto para esses sinais quando eles transitam em direção a partes do cérebro situadas mais acima; da mesma maneira, serve de conduto para sinais que transitam na direção oposta, do cérebro para o corpo propriamente dito. Damásio (1996) ressalta que é possível distinguir facilmente as divisões central e periférica do sistema nervoso quando consideramos na sua totalidade. Nesta perspectiva nos apresenta a reconstrução tridimensional do cérebro e destacando-o como componente principal do sistema nervoso central, Expondo ainda sobre o sistema nervoso Damásio (1996, p. 46-47) aponta que, Além do cérebro, com os hemisférios esquerdos e direito unidos pelo corpo caloso (um conjunto espesso de fibras nervosas que liga bidireccionalmente os hemisférios), o sistema nervoso central inclui o diencéfalo (um grupo central de núcleos nervosos escondidos sob os hemisférios, que inclui o tálamo e o hipotálamo), o mesencéfalo, o tronco cerebral, o cerebelo e a medula espinal. Para este neurologista e neurocientista, o sistema nervoso central está neuralmente ligado a todos os recantos do corpo por nervos, que no conjunto constituem o sistema nervoso periférico. Estes nervos transportam os impulsos do cérebro para o corpo e vice-versa. Todavia, Damásio (1996) evidencia que o cérebro e o corpo estão quimicamente interligados por substâncias, como os hormônios e os peptídeos, que são liberados no corpo e conduzidos para o cérebro pela corrente sanguínea. Esse processo ocorre por meio de circuitos nervosos constituídos por

dezenas de bilhões de células, os neurônios

(Cosenza & Guerra, 2011), que constituem "o tecido nervoso (ou neural)" (Damásio, 1996, p. 51). Nos nossos cérebros existem bilhões desses neurônios organizados em circuitos locais, os quais, por sua vez, constituem regiões corticais (se estão dispostos em camadas) ou núcleos (se estão agregados em grupos que não formam camadas). Por último, as regiões corticais e os núcleos estão interligados de modo a formar sistemas, e sistemas de sistemas, com níveis de complexidade progressivamente mais elevados. Para ter uma idéia da escala dos elementos envolvidos, deve-se levar em consideração que todos os neurônios e circuitos locais são microscópicos, enquanto as regiões corticais, os núcleos e os sistemas são macroscópicos. Ao abordarem sobre os neurônios, Cosenza & Guerra (2011) enfatizam que durante a evolução dos animais, essas células se especializaram na recepção e na condução de informações e passaram por um processo de organização, formando cadeias cada vez mais complexas. Vale ressaltar que substituímos "todas as nossas células, exceto as do cérebro". [...] (Capra, 2012, p. 264). No entanto, tratar desta questão é algo muito recente, que somente agora as neurociências nos permitem entender. Sendo que no século XVIII acreditava-se que o cérebro funcionava por intermédio de espíritos, gerados no interior do organismo. Nestes locais que ocorrem a passagem da informação entre as células, leva o nome de sinapses e a comunicação é realizada pela liberação de uma substancia química, um neurotransmissor. Deste modo, a "principal função dos neurônios é comunicar-se entre si, recebendo e transmitindo impulsos elétricos e químicos. Para Damásio (1996) quando os neurônios se tornam ativos, ou seja, quando disparam, como é conhecido na neurociência, ocorre a propagação de uma corrente elétrica a partir do corpo celular e ao longo do axônio. Segundo este neurologista, essa corrente é o potencial de ação e ao atinge a sinapse, provoca a liberação de substâncias químicas, os neurotransmissores, que atuam nos receptores. Deste modo, entendemos que para uma informação ser recebida do meio ou do próprio organismo, se faz necessário que ocorra um pleno funcionamento entre os neurônios, possibilitando as conexões sinápticas e consequentemente a condução de informação para ser processada pelo cérebro. No que tange a anatomia do cérebro,

Damásio (1996, p. 54) destaca que em suma, "o cérebro é um super sistema de sistema". Cada sistema é composto por uma complexa interligação de pequenas [...] regiões corticais e núcleos sub corticais [...] constituídos por circuitos locais ["...] formados por neurônios, todos eles ligados por sinapses".

Nessa perspectiva Consena & Guerra (2011), destacam que todos os seres vivos precisam estar em constante intercâmbio com o meio em que vivem. Na busca da sobrevivência, deve interagir com ele, identificar suas características e produzir respostas adaptativas, encontrar alimentos, parceiros (as) para perpetuar e transpor perigos diversos. Para Capra (2012, p. 285), "[...] o cérebro e seu sistema nervoso – é um sistema vivo altamente complexo, multidimensional e de múltiplos níveis, que se tem mantido profundamente misterioso em muitos de seus aspectos, apesar de várias décadas de intensa pesquisa em neurociência". Segundo este autor o cérebro "nunca se desgasta ou exaure; pelo contrário, quanto mais é usado, mais poderoso se torna". Assim, em consenso com as ideias de Damásio (1996; 2000; 2010; 2011), Cosenza & Guerra (2011) e Capra (2006; 2012), pensamos que para compreender o funcionamento do cérebro em relação a aprendizagem, é imprescindível que tenhamos um conhecimento básico de como a informação circula por ele. Pois é por meio das informações sensórias conduzidas através de circuitos específicos e processados pelo cérebro, que tomamos conhecimento do que está acontecendo no ambiente em que estamos inseridos, podendo com ele interagir, visando nossa sobrevivência.

2- A NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

O termo Neurociência é novo, se usa para indicar a ciência que estuda o sistema nervoso. Mesmo sendo um termo novo, o estudo do encéfalo é tão antigo quanto a própria ciência. Foi o desejo de se entender melhor o funcionamento do encéfalo que proporcionou a revolução das neurociências (Vasconcelos et al., 2009).

Desde o seu nascimento a neurociência tem como sua força motriz, tratar das capacidades mentais mais complexas inerentes ao ser humano, buscando identificar a zona do cérebro responsável por cada função da mente. O século XX possibilitou algumas descobertas que evidenciaram a relação da linguagem e o encéfalo. Várias hipóteses são elaboradas, entre elas estão as que alguns distúrbios e transtornos da comunicação humana estão ligados ao funcionamento do sistema nervoso, podendo ocorrer no período neonatal ou quando idoso, provenientes de problemas neurológicos originados por traumatismo crânio encefálico, tumor cerebral, paralisia cerebral, perfuração por arma de fogo, acidente vascular encefálico, síndrome de abstinência alcoólica, hemorragias e hematomas intracerebrais, entre outros. Segundo Vasconcelos et al (2009), os profissionais que se ocupam com o estudo do sistema nervoso são os neurologistas, neurocirurgiões, psiquiatras, psicólogos, fisioterapeutas, enfermeiros e os fonoaudiólogos. Podemos entrar em consenso e afirmar que o trabalho multidisciplinar entre os profissionais de saúde seja indispensável, mas vale

ressaltar que se tratando do entendimento do sistema nervoso se requer o envolvimento de profissionais de outras áreas do saber, como por exemplo, dos profissionais da educação, ou seja, professores de todos os níveis de ensino, levando em consideração que para se entender o sistema nervoso requer múltiplas abordagens, e por ser um campo novo, existem poucas publicações nesta área. Neste sentido, podemos nos referir a dislexia que conforme Vasconcelos et al (2009) é uma dificuldade nos processos cognitivos e afeta a aquisição da leitura, sendo necessário avaliações por fonoaudiólogos, psicólogos, oftalmologistas e radiologistas, visando o diagnóstico e o encaminhamento da criança disléxica para o/a psicopedagogo/a, nestes casos, recomendam-se exames de neuro imagem de caráter funcional, visando a melhor compreensão dos mecanismos fisiopatológicos dos distúrbios do desenvolvimento. Talvez ainda não esteja ocorrendo uma considerável interação de profissionais de diversas áreas do saber e a neurociência, mas podemos ousar em afirmar que já vem havendo uma busca pela efetivação de uma interação entre a neurociência e educação (Cosenza & Guerra, 2011). Mas acredita-se que possa haver avanços e ganhos na dimensão educacional, social e cultural com o acréscimo do uso de resultado de pesquisas da neurociência e sua implicação na educação. Deste modo, a cada descoberta da neurociência acreditamos que fica evidente o quanto é relevante sua interação com a educação por meio dos educadores.

Pois a partir da formulação da teoria das células no século XIX (Capra, 2006), foi possível compreender as funções das células nervosas no início do século XX. Então ponderar sobre os neurônios com base em dados científicos é algo muito recente, pois hoje, sabemos que os neurônios processam e transmitem a informação por meio de impulsos nervosos que os percorrem ao longo de toda a sua extensão. Além disso, temos conhecimento de que o impulso nervoso tem uma natureza elétrica, pois é constituído de alterações na polaridade elétrica da membrana que reveste essas células. (Cosenza & Guerra, 2011, p. 13).

Ainda segundo esses dois pesquisadores, a neurociência nos revelou que um neurônio pode disparar impulsos seguidamente dezenas de vezes por segundo. Segundo Cosenza & Guerra (2011) para que a informação seja transmitida para outra célula, se requer uma estrutura que ocorre geralmente nas porções finais do prolongamento neuronal que recebe o nome de axônio.

Nestes locais que ocorrem a passagem da informação entre as células, leva o nome de sinapses e a comunicação é realizada pela liberação de uma substância química, um neurotransmissor. Deste modo, a "principal função dos neurônios é comunicar-se entre si, recebendo e transmitindo impulsos elétricos e químicos" (Capra, 2012, p. 285).

Caso ocorra algum dano nestas transmissões a pessoa pode ser afetada na aprendizagem. Pois conforme Vasconcelos et al (2009), o Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico proveniente da deficiência de alguns neurotransmissores cerebrais como a serotonina, dopamina e noradrenalina na região pré-frontal. Sendo a desatenção, hiperatividade e impulsividade os principais sintomas destes transtornos. As crianças afetadas podem apresentar dificuldade de linguagem, aprendizagem e fala. No entanto, são essas pesquisas no campo da neurociência que nos mostram que elas podem ter grande relevância na área da educação, contribuindo com a elaboração de novas estratégias de ensino na busca da efetivação do alcance de aprendizagem que possibilitem mudanças no contexto social dos educandos e educandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às contribuições das neurociências para a educação, neurocientistas nos alertam e esclarecem que elas não apresentam uma nova pedagogia, muito menos propõem soluções efetivas para as dificuldades de aprendizagem. Mas podem colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que resultem em aprendizagem e propor intervenções no ensino.

Deste modo, da interlocução entre neurociência e educação demonstra-se que as estratégias pedagógicas que respeitam como o cérebro funciona, tem maior possibilidade de ser mais eficiente, pois as descobertas das neurociências oferecem uma abordagem mais cientifica no processo ensino-aprendizagem, apoiada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos. Entretanto, acredita-se que os conhecimentos acumulados pelas neurociências podem contribuir para um avanço na educação e em busca de melhor qualidade e resultados mais eficientes para a qualidade de vida dos cidadãos e da sociedade. Portanto, pudemos observar nessa situação que houve aprendizagem e que os professores tiveram uma percepção melhor da situação de ensino, dos recursos que poderão ser aplicados e à qualidade de suas ações educativas. Além disso, destacaram-se importantes repertórios a serem desenvolvidos pelos professores comprometidos com o planejamento e o desenvolvimento de suas práticas no ambiente escolar. Houve o reconhecimento da necessidade de se dar continuidade ao espaço de escuta na relação sala de aula/professor/conteúdo/estudante. Outro aspecto a ser ressaltado é a aplicabilidade da "caixa neuropedagógica" no contexto de sala de aula. Essa caixa é composta por

um kit de instrumentos que dialogam com os conteúdos relacionados ao estudo do cérebro e podem levar diversas possibilidades de aprendizagem no campo da Neurociência. Acreditamos que durante o percurso da aplicabilidade do "kit" deparamos com momentos difíceis, pois muitos professores têm dificuldade em abandonar antigas práticas e trabalhar de forma diferente, através do lúdico. Alguns até diziam, inicialmente, que o jogo "as mil faces do cérebro" tomava tempo entre uma aula e outra. Com o passar do tempo e uma interação maior com os recursos que a caixa neuropedagógica dispunha os resultados sofreram evoluções positivas.

REFERÊNCIAS

ARANTES, José Tadeu. O pensamento científico de Goethe. Revista Galileu: outubro, 1999.

BARBOSA, Ierecê. Diário de Classe: terapia cognitiva comportamental a serviço dos educadores. Manaus: UEA Edições, 2007.

_____. Papagaios no Varal: comunicação intra e interpessoal no processo educativo. Manaus: BK Editora, 2005.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão cientifica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eichembeg. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. O ponto de mutação. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2012.

CAPRA, Fritjof. A Teia da vida - uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix/Amana-key, 1996.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor B.. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, A. O mistério da consciência. São Paulo Companhia das Letras, 1999.

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

. _____. O livro da consciência: a construção do cérebro consciente. Tradução de Luís Oliveira Santos. Temas e debates Circulam de leitores. 2010.

_____. E o cérebro criou o homem. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo:

Companhia das Letras, 2011.

VASCONCELOS, Sandrelli Virginio de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; VASCONCELOS, Maria José Esteves. Pensamento sistêmico - o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2003.

VYGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. A construção do pensamento e da linguagem.

São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Isabel Galvão. Ed. Vozes, 1995.

ZIMMER, Carl. A fantástica história do cérebro: o funcionamento do cérebro humano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ZARO, Milton Antonio et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Ciências & Cognição 2010. Vol 15 (1), p. 199-210. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org. Acessado em 21 de nov. de 2017.

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 ABRAMOVICH, 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 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 inse-

gurança, 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.

AS REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS NO MUNDO DE HOJE

JOSÉ CARLOS GONÇALVES

RESUMO

Em todos os lugares por onde andamos e onde se possa fazer história, a arte manifesta-se na humanidade desde os tempos mais longínquos. Com certeza ela se mostra como uma necessidade de expressão do homem, surgindo como fruto da relação homem-mundo. E através dela o ser humano consegue externar suas necessidades, crenças, desejos e sonhos. Cada um de nós tem uma história que pode ser individual ou coletiva, cujas representações artísticas nos evocam elementos facilitadores ao entendimento da história dos povos de cada época. Palavras-chaves: arte; história; necessidade; sonhos.

ABSTRACT

Everywhere we go and where history can be made, art manifests itself in humanity since the most distant times. It certainly shows up as a need for man's expression, emerging as a result of the man-world relationship. And through it the human being can express their needs, beliefs, desires, and dreams. Each one of us has a history that can be individual or collective, whose artistic representations evoke elements that facilitate the understanding of the history of the peoples of each era. Key-words: arts; history; necessity; dreams.

1. INTRODUÇÃO

Dou inicio a este artigo com uma pergunta: qual o espaço ideal para a arte se manifestar? Respondo que onde as palavras não forem suficientes a se expressar uma necessidade intensa, aí a arte entra como protagonista em se comunicar. Desde o tempo das cavernas o homem deixou ali não só um simples registro, mas um registro querendo expressar seus sentimentos e suas palavras através de desenhos pintadas nas paredes e outras formas de grafias. A arte sempre foi considerada tão antiga em relação ao homem. Fischer (1987) realça que o reagrupamento de documentos históricos das antigas civilizações ocorre principalmente por meio de registros que são encontrados; essas civilizações padronizavam expressões artísticas em suas atividades cotidianas.

O homem se expressa através de expressões artísticas desde os tempos mais antigos; a expressão artística é a forma que o homem encontra para representar o seu meio social. E para entender a arte como produto das relações do homem com o mundo é que Buoro (2000) a considera como vida. Que através dela o homem consegue interpretar sua própria natureza.

A humanidade sempre procurou adaptar-se à realidade do seu cotidiano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (2001) falam desde o princípio da história da humanidade que a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. Desde sempre essa forma de cultura aconteceu mais por uma questão de carência em se adaptar do meio em que se vive em favor do homem. Buoro (2000) faz uma ressalva dizendo que no trajeto de toda história as civilizações em algum momento produziu arte. Desde a pré-história, a arte teve seu papel relevante no cotidiano do homem.

Fischer (1987, p.56) “Nos alvores da humanidade a arte pouco tinha a ver com “beleza” e nada tinha a ver com a contemplação estética: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência.” Para o homem pré-histórico, era fundamental representar suas crenças, valores, hábitos, costumes, e suas necessidades por meio da arte. Dizia também que esta nunca foi uma produção de modo individual, mas sempre passou pela necessidade do todo, da sociedade em geral.

Segundo Ledur (2005) o autor de uma obra de arte é protagonista de sua visão artística ocupando uma posição significativa e responsável demonstrando assim o compromisso que o artista tem frente a sua realidade cultural como compromisso de dar sentido no meio em que está inserido.

Deduz-se, dessa forma, que a arte adquire novos conceitos em cada época, favorecendo a forma do homem ver o mundo. No PCNs (2001, p. 19) destacam que “[...] A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.” A arte no

campo educacional é uma proposta capaz de provocar mudanças no modo de o aluno ver o seu meio e nele agir.

2 ENSINAR ARTE É EDUCAR PARA A VIDA

A arte verdadeira impregnada com seus ideais revolucionários é fundamental para mudar o rumo da história e todo início se dá na vida. No entanto, na escola, educar a arte aos alunos implica em valorizar o que trazem dela de seu dia a dia. É valorizar seus tempos, suas visões e expressões traduzidas em realidades distintas. Por exemplo, a arte como forma de propaganda no regime militar da segunda guerra mundial era usada como uma forma de atrativo a encantar os jovens a servir a pátria e a lutar por ela como dever cívico indispensável e necessário. Com o objetivo de garantir que a mensagem daquele regime fosse propagada com êxito, era feita através da arte e de outros modos como, também, pela televisão; através de livros com imagens coloridas como os gibi de super-heróis. Veja como a arte tem seu papel, até para as coisas negativas numa sociedade preconceituosa que jogava no lixo os diferentes e "impuros".

Por isso que é importante o estudo da arte em sala de aula, pois é necessário que os alunos vejam a arte como fruto da relação libertadora do homem com a sociedade em que vive e fazendo menção a Fuzari e Ferraz (1993), a compreensão da realidade da vida acontece daquilo que é percebido por meio das impressões com as coisas palpáveis. Logo, de acordo com o parágrafo anterior social vemos uma relação com o mundo a ser discutida na escola. Como exemplo, ao verem e assistirem filme de guerra é importante que eles mesmos tirem suas conclusões sobre o tema podendo receber é claro orientações dos professores procurando deixar aflorar a criatividade dos alunos. Somente a criança compreendendo o sentido de suas crenças e valores é que terá condições de relacionar às representações da arte com o homem e com a vida.

Best (1996), revela que através do entendimento é que conseguimos produzir um conhecimento real da arte na educação e só assim é que poderemos verificar como é possível expressar não um modo escravo de ser mas a suavidade, a leveza do ser humano por meio dela, pois ela não pode nunca ser um fato gerador de morte, mas de vida revelando que onde há o ódio, o preconceito, a arte deve revelar seus sentimentos com um caráter propriamente racional/cognitivo. Quando pensamos na forma de expressão da arte pensamos que cada artista é livre para cada um fazer do seu jeito. Sim, é bem verdade, no entanto, que seu modo operacional é de um só: com sensibilidade e inteligência puramente racional. A cognição nos ajuda então a traduzir nossos sentimentos a pontos sociais importantes que traduzam uma forma de ver e sentir aquilo que intencionalmente procura-se passar para a sociedade e o mundo. Não ver ou enxergar a arte não significa que ela não esteja ai, com todas as suas nuances e matizes que revelam o jeito de expressar a vida, o sertão, a miséria, a guerra e a paz. Isso revela que a arte pode ser puramente educacional, pois engloba a compreensão e a racionalidade como qualquer outra área curricular. Desse modo, a arte deve ter a mesma valorização por todos como as demais disciplinas, ou seja, tanto pelos alunos como pela comunidade escolar, que participam de suas expressões fora e dentro dos muros da escola.

O ensino da arte deve ser absorvido pelos alunos, pais, professores e sociedade como uma disciplina fundamental para a formação do aluno. É indispensável que toda a comunidade escolar tenha consciência deste objetivo, da importância de se estudar esta matéria em sala de aula, com a valorização da disciplina da mesma forma como as demais matérias.

Alguns educadores entendem que a estética e a sensibilidade, sejam coisas distintas, no entanto elas caminham de mãos dadas, é inseparável e mais do que nunca tem acontecido nos dias de hoje. A separação dessas duas realidades que existe atualmente não passa de uma aparência, pois o homem é um conjunto de sentimento e razão.

Não é decisivo falar apenas que os alunos precisam ter vasto conhecimento nessa matéria, é necessário ensinar-lhes o caminho, pegá-los pela mão, isto é, ensiná-los a investigar os objetivos e métodos seguros e eficazes para que o aluno tenha condições de assimilar os conhecimentos. O aluno ao compreender o objetivo dessa temática passará a compreender a importância de tal aprendizagem. O ensino somente é bem sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno, tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. O objetivo do ensino e aprendizagem nesse quesito é proporcionar aos educandos formas a que assimilem tais conhecimentos. O trabalho do professor é a mediação entre o educando, os métodos, a didática de ensino e o conhecimento.

Como uma visão moderna, o conteúdo da arte como matéria deve ser estudado animadamente, levando o aluno a ter desejo para conhecer a história. "A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo", ressalta Fischer (1987, p. 252).

O ensino e aprendizagem no campo da arte como processo não se desenvolvem unicamente na educação formal. A educação não está, de modo nenhum, limitada ao que

acontece nas escolas, colégios e universidades. A arte está em vários contextos e se revela às vezes de forma objetiva e em outros momentos subjetivamente. O estudo da arte é necessário, pois faz parte integrante do patrimônio cultural e sendo assim a função da escola é ensinar os alunos a cuidar do bem coletivo e não só cuidar como conhecê-lo bem.

Estudar a arte terá sentido ao aluno se ele fizer uma transposição didática ao relacionar o estudo com seu dia a dia e sua relação na história e no momento atual em que se vive. Vemos nos dias de hoje a guerra na Ucrânia com a invasão da Russia em território vizinho, é imprescindível que os alunos façam da arte uma forma de informativo dessa realidade mundial, mas também uma forma de expressar um protesto interpretativo, pela arte, uma forma de ver os sinais do tempo e uma forma de convencimento para mudarem seus conceitos, hábitos e poderem estabelecer a paz pela forma representativa de seus signos. O modo como ela se expressa de dá na sua individualidade, no entanto seu efeito potencial aparecerá quando for vivenciada e expressada nas relações sociais, fatores esses que deverão ser reconhecidos em todas as formas de representação da arte. No entanto aluno reconhecerá e respeitará a arte se conhecer o seu valor para a real sociedade. Assim faço uma pergunta: como uma pode amar e respeitar aquilo que desconhece? A arte é vida de uma sociedade e cabe à instituição escolar mostrar através da história, de seus problemas vividos em seus tempos e reproduzir aquilo de bom e evitar fazer coisas que não trouxeram benefícios naquela cultura.

3 QUAL A FINALIDADE DA ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL ?

O ensino de artes, matéria essencial na educação básica, é imprescindível no desenvolvimento humano em sua capacidade cognitiva e reflexiva do educando, assim como para estimular nele saberes sensíveis para com a sociedade em que vive. A finalidade do aperfeiçoamento nessa matéria no campo educacional é nada mais nada menos que fomentar crescimento cultural e contribuir no florescimento de pessoas mais críticas e pensantes, que serão agentes transformadores na transformação da sociedade, aponta Buoro (2000).

As ciências humanas, há três séculos, passaram a estudar a arte nos meandros educacionais. Naquela ocasião, alguns estudiosos no assunto propuseram que a arte fosse estudada de forma integrada a produção, a crítica, a estética e a própria historia história da arte.

Conforme os PCNs (2001, p. 28) “Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, fora então acatada como “atividade educativa” e não como “disciplina” passando a ser considerada disciplina apenas alguns anos mais tarde. A partir de então foi inserida na educação básica como disciplina e sofreu desde então várias transformações, passando a ser valorizada como objeto do saber, na elaboração e na preparação desse saber, somando ao aspecto de uma a possibilidade em além de apreciar, mas absorver o patrimônio artístico do mundo. A incumbência do educador de arte é o de proporcionar um favorecimento na intermediação entre o conhecimento de arte e o educando, preparando-o para uma boa reflexão da arte na sua correspondência com a sociedade, em que a arte não só deve apenas, como necessita ser valorizada prioritariamente como disciplina presente na realidade escolar, pois dentro de um contexto histórico ela é fundamental para o aprimoramento da sensibilidade criativa do educando.

Com certa freqüência o artista se utiliza da arte para fazer uma crítica a um fato; a realidade de sua obra será compreendida somente se o apreciador estiver atento para ler nas entrelinhas dela. Ferreira (2001) faz uma ressalva que ao conhecerem e praticarem as artes, assim como a ciência, eles terão a possibilidade de entender que diferentes formas de compreender o mundo, e o que se revela pela arte não podem ser compreendidas em plenitude pela ciência, pois o que se pode entender em meio às linguagens próprias desta matéria é que em seu mais variado aspecto acaba sendo esboçada através de sentimentos, e neste aspecto muito pouco a ciência pode explicar. A mesma autora ainda ressalta outra contribuição das atividades artísticas: existe aí um mecanismo intrínseco no qual os alunos podem ser bem beneficiados no que se refere a terem pensamentos mais arejados e flexíveis. Dentro desse processo da criação de produção artística, é muito comum dá inicio a um projeto com elementos volátil que, no decorrer da ação, é possível que seja trocado por outro, estreitando-se as oportunidades inusitadas, inesperadas, usufruindo-se, assim, os acasos do processo de criação artística. Daí os incontáveis auxílios que a arte oferece ao aluno, que não somente a produção em si mesma.

Ferreira (2001) realça que os alunos se tornam mais confiantes à medida que vão ficando mais habilidosos e competentes no campo da arte, cuja confiança em si mesmo já é um elemento necessário na construção de seus valores e autoestima, podendo ser esta uma das prerrogativas para se trabalhar com elementos artísticos na escola.

Para Fuzari e Ferraz (1993), a escola compõe-se de espaços onde as crianças podem cultivar suas potencialidades imaginativas ou fantasiosas. A expressão infantil é o reflexo da imaginação do dia a dia das crianças. Desde cedo, os alunos vão apresen-

tando uma comunicação linguística própria, traduzida em expressões carregadas de subjetividade com o seu desenvolvimento junto à comunidade escolar.

O educador tem o papel de programar seu trabalho junto ao aluno e à comunidade escolar, de forma que todos entendam o verdadeiro papel das Artes. Ferreira (2001) diz que no pensar de inúmeros educadores, as diversas expressões das artes têm um cunho utilitário, puramente instrumental.

O espaço escolar é um lugar que permite o aluno a conceber a arte como uma forma de manifestação singular do seu universo, se a arte infantil é uma consequência das experiências infantis, já aquela realizada pelo adulto é pura consequência da compreensão que ele possui da experiência da vida e o meio em que vive. Para Buoro (2000), isto se dá por ser a criança mais criativa e inventiva em relação ao adulto, sendo este com potencial criativo com bagagem de suas experiências vividas no mundo.

O educador-mediador tem função essencial na formação dos indivíduos. Ferraz (1993) fala que o processo educativo, através do ensino e aprendizagem escolar, se responsabiliza em dar ao educando o mecanismo para que sejam elementos críticos e conscientes na sociedade. O professor também tem compromisso relevante a proporcionar experiências que leve os alunos a compreender a arte, presente no cotidiano, como elemento em que os desejos e a criatividade se unem em uma representação movendo as emoções e sendo elas canalizadas a uma percepção do belo e expressões representativas à sociedade.

3 A ARTE NÃO ACONTECE POR ACASO

A arte através de suas exposições representativas na vida procura assimilar as características de certos momentos da sociedade e é uma forma de manifestação social. Nesse contexto o artista acaba relatando seu momento através da linguagem da sua obra de arte. Fischer (1987) revela algumas abordagens acerca do tema, e faz uma pergunta: será a arte, no entanto, simplesmente um suplente? Não expressará a arte uma relação menos rasa entre o homem e o mundo? Ela não satisfará as necessidades diversas da sociedade? Será que ao observá-la chegaremos a conhecer sua função inicial, e nos habilitamos a verificar também que essa função inicial se modificou e que novas funções passaram a existir? É claro que não é por acaso que a arte acontece e se acontece é porque houve algo anterior que a motivou a existir.

Vê-se que a razão da arte existir como seus meios de a constituir alteram-se conforme a necessidade daquele tempo, segundo Buoro (2000, p.

24) “Em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade/necessidade de arte”.

Conforme Fischer (1987, p.50), “[...] o artista continua sendo o porta voz da sociedade.” Ainda nos tempos contemporâneos o artista detêm uma função social inegável: representar o mundo, revelando em suas obras os meandros pela qual ela passa.

É imprescindível ter consciência a idéia de que a arte não é própria a todas as culturas e que ela acontece de forma distinta e bem singular da forma como ela é concebida, assim nos aponta Coli (1989). Assim, o artista compreenderá que todos não vão enxergar sua obra do mesmo jeito. Assim nem todos vão enxergar a arte do mesmo modo, sendo assim o artista compreensível a cada observador. Ela será mais facilmente entendida no espaço social em que está inserida e já em outras culturas poderão entender com mais dificuldade. Coli (1989, p. 27) nos fala: “Assim, um mesmo criador pode desenvolver em sua produção tendências diferentes, que, se sucedem no tempo, constituem as “fases” distintas do artista.” Pois pode uma mesma pessoa viver a arte de diferentes modos pelo fato da sociedade em si passar por transformações aceleradas devido ao seu crescimento tecnológicos e sociais.

O homem na sua relação com o mundo moderno está passando por um processo de transformação com mudança de hábitos, pensamentos e inegavelmente uma forma de aproveitar melhor sua liberdade para se comunicar com o mundo, desempenhando assim melhor o seu papel social.

A arte, segundo Fischer (1987), é a vigente interatividade social, de sua representatividade momentânea, mostrando ao mundo o que precisa ser transformado, e fazer valer intrinsecamente seu poder em ajudar a mudá-lo, logo a sociedade carece do artista, e este deve ser fiel de sua função social. Cabe a ele, educar a sociedade para que se possa ter, de fato, uma compreensão apropriada desta matéria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou mostrar a arte fora dos museus ou das telas de artistas renomados apresentando as mais diversas maneiras de conectar os anseios de uma nação ou povo com suas expressões artísticas, discorrendo sobre as necessidades do ser humano em querer expressar sua vida através dela, com significados retratados em seus simbolismos.

Verificando todo percurso da historia da Arte, conclui-se que ela desde sempre foi uma excelente ferramenta de comunicação,

atingindo a seus mais nobres objetivos ou a interesses espúrios, individualistas ou egoístas. Todos os monumentos erguidos eram formas de celebrar as conquistas de vitorias ou de fracassos. Assim ela também foi vista como uma necessidade a ser valorizada prioritariamente como disciplina presente na realidade escolar, pois dentro de um contexto histórico ela é fundamental para o aprimoramento da sensibilidade criativa do educando e através deste uma forma de levar de forma coerente e sábia o sentido real de suas representações.

Assim sendo, toda forma de experiências que por si só pudesse ser representada artisticamente foi apresentada neste trabalho como forma de enriquecimento vivencial objetivando o dom maior que é a vida retratada em telas, gravuras e pinturas nas cavernas como vimos nesse artigo científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEST, David. A racionalidade do sentimento: o papel das arte na educação. Portugal: Porto Codex, 1996.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2000.

COLI, Jorge. O que é arte. 10º edição, São Paulo: Brasiliense. 1989

FERREIRA, Sueli. O ensino da artes: construindo caminhos. 3º edição, Campinas: Papirus, 2001.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 7º edição. São Paulo: Cortez, 1994.

FUZARI, Maria Helismina; FERRAZ, Maria Heloisa. Metodologia do ensino da arte. São Paulo. Cortez, 1993, 2º edição. 135p.

LEDUR, Rejane Reckziegel. Professores de Arte e Arte Contemporânea:

contextos de produção de sentido. 2005. 166 p. Dissertação (mestrado em educação) Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5086/000509836.pdf?sequence=1 Acesso em: 09 de set. De 2009.

AUTISMO UM DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO E NO CONVÍVIO ESCOLAR

JOSEFA GUARIDO ANDREASSA DE TOLEDO

RESUMO

O artigo propõe refletir, discutir a inclusão de crianças com deficiências na área educacional, bem como a possibilidade de alfabetização de indivíduos autistas, alertando profissionais sobre a importância de práticas flexíveis e diferenciadas no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, oferecendo diferentes materiais e alternativas buscando atingir um mesmo objetivo: a alfabetização. Sabendo que a inclusão é um direito e representa um ganho tanto para aqueles que têm dificuldades como para os alunos que não apresentam dificuldade, proporcionando, por meio da diversidade a aprendizagem. A inserção de crianças com deficiências educacionais em sala de aula regular esta cada vez mais constante no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Alfabetização; Autista; Inclusão, Aprendizagem.

ABSTRACT

The article proposes to reflect, discuss the inclusion of children with disabilities in the educational area, as well as the possibility of autistic individuals, alerting literacy professionals on the importance of flexible and differentiated practices in the development and learning of these children, offering different materials and seeking alternatives to achieve the same goal: literacy Knowing that the inclusion is a right and represents a gain for both those who have difficulties as to students who present no difficulty, providing, through the diversity learning. The inclusion of children with disabilities in regular education classroom this increasingly constant in everyday life.

Keywords: Literacy; Autistic; Inclusion, Learning

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, ouve-se falar muito sobre o autismo, sobre o qual ainda permanecem divergências e grandes questões ainda indecifráveis. Foi descrito pela primeira vez pelo médico Leo Kanner, e também austríaco Hans Asperger descreveu, em sua tese de doutorado, descrevendo crianças bastante semelhantes ás descritas por Kanner. Apesar do grande número de pesquisas e investigações clínicas realizadas em diferentes áreas e abordagens de trabalho, não se pode dizer que o autismo é um transtorno claramente

definido.

Há correntes teóricas que apontam o autismo como alterações comportamentais nos primeiros anos de vida normalmente até os três anos e que se caracteriza por alterações qualitativas na comunicação, na interação social e no uso da imaginação, como relevantes para definir o transtorno, mas hoje se tem fortes indicações de que o autismo seja um transtorno orgânico e não genético. Sabe-se que seu diagnóstico é feito por um profissional com formação médica.

O papel da escola é fazer o reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos com autismo consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as outras crianças ditas "normais". Já a família tem também um papel importante, pois é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e deverá zelar por toda uma vida.

É necessário dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam. O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno.

O professor tem a responsabilidade a dar atenção especial e sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas. Deve-se entender que ensino é o principal objetivo do trabalho com crianças autistas. Ensinar coisas funcionais para a criança autista é a essência de um trabalho adequado e a persistência é um grande aliado deste objetivo.

2. INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nos dias atuais é muito difícil abordar o tema inclusão do aluno com autismo, pois incluir é inserir o aluno em um contexto diferentemente do que está, por que esse aluno apresenta comportamentos estereotipados (movimentos repetitivos) tornando-se bizarros e diferentes diante da sociedade que despertam em si o temor e a desconfiança dos mesmos. O conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola. Atividades com esse propósito se encaixam no dia-a-dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados em longo prazo. (Cavalcanti, 2006, p. 164).

A proposta de educação inclusiva (Tratado da Guatemala, 1991; Declaração de Salamanca, 1994) declara que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade- série.

A escola, segundo essa proposta, deverá adaptar-se para atender às

necessidades destes alunos inseridos em classes regulares. Portanto, a educação inclusiva deverá ser posta em prática numa escola inclusiva que busque ações que favoreçam a integração e a opção por práticas heterogêneas.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação programou a política de inclusão que pressupõe a reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultura, étnica, de gênero ou em razão de deficiências e características pessoais.

Nesse processo a escola é entendida como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Compreendemos que a inclusão escolar impõe uma escola em que todos estejam inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente desse processo, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para diferenciação que os excluirá das suas turmas.

A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; treinar os profissionais continuamente e busca de novas informações; buscar consultores para avaliar precisamente as crianças; preparar programas para atender a diferentes perfis visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades; ter professores cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; educadores conscientes que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes; analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos, alterar o ambiente se for possível; a escola deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos; atividade física regular é indispensável para o trabalho motor; a inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual; um tutor por aluno; a inclusão não elimina os apoios terapêuticos; necessidade de desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão e nas classes inclusivas o aluno deve participar das

atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras; a escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa.

Apesar da Política Nacional de Educação Especial citada por Fróes (2007) não mencionar nada a respeito das necessidades no ambiente escolar, é possível dizer que a necessidade de recursos especializados citados anteriormente se faz presente no ambiente escolar para que os alunos com deficiência desenvolvam seu potencial nas escolas.

Em 2008, os alunos com deficiência são definidos, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborada pela Secretaria de Educação Especial (Seesp), como aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008).

Ao se comparar a definição de 'alunos com deficiência' abordada acima com a definição de 'deficiência' dada pela Convenção de Guatemala (1999) nota-se que ambas descrevem a deficiência como limitações físicas, sensoriais ou mentais que impedem ou restringem certas atividades do ser humano na participação da sociedade ou da escola.

Esses mesmos conceitos estão presentes em outros dois documentos. O primeiro é a Resolução n° 4 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, pois neste documento são "alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial" (Art. 4, inciso I).

E o segundo é o Decreto n° 3.2984 que regulamenta a Lei n° 7.853/89 e define a deficiência como "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. 2, inciso I).

De modo semelhante, a Organização Mundial de Saúde (OMS) através do Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, publicado em 1997 define deficiência como "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica". (OMS, 1997 apud Ferreira & Guimarães, 2003, p.25).

As mudanças no fazer pedagógico com relação às crianças com autismo foram possíveis a partir da problematização do próprio conceito de autismo empreendido pela abordagem interacionista de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa problematização não se centrava na deficiência em si, mas nos contextos sociais de produção, manutenção e de reforçamento das inabilidades dos sujeitos com autismo, basicamente: não saber falar, não conseguir se comunicar, não interagir. Essa mudança de olhar não resolveu completamente o processo educacional desses sujeitos, mas alertou acadêmicos, pais, professores e profissionais em geral sobre alternativas nas mediações pedagógicas com autistas que, basicamente, se centravam em rotinas duramente estabelecidas a ponto de haver casos em que professores ministravam os mesmos conteúdos em todas as aulas da semana, exemplo, todas as aulas a história do Chapeuzinho Vermelho era narrada para esses alunos (Costa, 2007).

Ao contrário dessa massificação de conteúdos e rotinas, entendemos que a escolarização dos alunos com autismo perpassa experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor e aluno, professor e alunos e alunos e aluno. É neste sentido que nossos olhares quanto às certezas sobre o sujeito com autismo começam a ser questionados: afinal, esses sujeitos realmente não se relacionam porque não querem ou porque não sabem? Até que ponto seus interesses são restritos por falta de experiências significantes?

A nota técnica n. 24/ 2013 (BRASIL, 2013) orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei Federal citada, para que estas crianças tenham o mesmo atendimento que as outras crianças da educação especial no atendimento educacional especializado (AEE), que deve estar articulado com o ensino comum e demais serviços da escola.

O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. (...) a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação.

(...) O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambiente s da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 5).

Frente às características apresentadas anteriormente da criança autista, na escola, a atuação dos profissionais é essencial, pois é neste ambiente em que muitas das ve-

zes são identificados os casos do transtorno. Deve-se então utilizar o afeto e os estímulos característicos do aluno para orientá-lo ao aprendizado, visto que é o aluno quem mostra o caminho. Faz-se necessário observar as situações que ocasionam as atitudes prejudiciais, o contexto comportamental, pois elas fomentam o transtorno, limitando o aprendizado.

O aluno aprende. O aluno com transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente de nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (Cunha, 2013, p. 17).

Para Vigotski (2007) ocorre uma existência de relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento do sujeito está relacionado à aprendizagem, que é essencial para promover o desenvolvimento: é como se a aprendizagem coordenasse o desenvolvimento para frente.

Esta aí a importância que Vigotski dá à cultura, às experiências de vida do sujeito, à sua vivência nas relações dialógicas. Para o autor, o meio onde a criança vive e atua manifesta-se como um lugar carregado de significados, de ideologia, de história e de cultura, onde não cabe pensar a criança como um ser do futuro, alguém que ainda não é.

Desta forma, o aprendizado no sentido humano do termo "[...]

pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vigotski, 2007, p. 100).

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski, 2007, p. 103).

Segundo Eugênio Cunha (2014), a abordagem mais utilizada com alunos autistas é a behaviorista, devido a sua hegemonia, predominando a vertente que trabalha a mudança do comportamento através do condicionamento operante, utilizando o estímulo, reforço, extinção e expressões verbais. Os estudos de Skinner, psicólogo americano (1904-1990), apontam que o comportamento observável era provocado por forças externas através do resultado de punição, reforçamento ou extinção.

O indivíduo opera no ambiente e acaba modificando este e, por consequência, estas alterações retroagem sobre o sujeito, o que provoca modificações em seus padrões comportamentais, resultando em aprendizagens (Orrú, 2012). As primeiras pesquisas comportamentais com crianças autistas foram realizadas em laboratório por Ferster, em 1961, e Ferster e DeMyer em 1961 e 1962.

Os pesquisadores explicitaram a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem a estas crianças, conforme adequações ambientais que provocavam alterações no comportamento delas (Orrú, 2012).

De acordo com a abordagem comportamental, os procedimentos para o trabalho com autistas compreendem avaliação comportamental, treino de repertório de apoio, verbais e perceptivos motores, treino de interação social, redução de comportamentos estereotipados, ecolalia e aumento da atenção. Como procedimento, o treino do sujeito ocorre de acordo com a emissão de comportamentos exploratórios e adequados, sob instruções antecipadamente colocadas. O tratamento do autismo envolve um procedimento e estruturado de ensino-aprendizagem e um conjunto de terapias na área da saúde (Orrú, 2012).

2.1 dificuldades em imaginar e compreender

Frente a algumas atividades a criança com deficiências educacionais, no caso o autismo, certamente apresentará dificuldades em imaginar e compreender o que está sendo solicitado na tarefa, devido à característica de seu distúrbio. Porém, o profissional da educação poderá utilizar recursos de apoio e estratégias que auxiliam a compreensão do aluno.

A inclusão representa ganho para todos, tanto para aqueles que apresentam dificuldades como aqueles que não apresentam. A diversidade em sala de aula pode servir de aprendizado significativo para toda a vida, pois a convivência com crianças com dificuldades despertará nos demais alunos a consciência de que somos diferentes e que cada um tem uma maneira de aprender. Por outro lado para essas crianças conviver em ambiente regular de ensino, proporciona a elas um estímulo para que acompanhem o ritmo dos outros, seja imitando seus gestos, fala, atitudes, deixando de lado certas estereotipias, ou a condenação de ter que conviver apenas com quem tem dificuldades, como era o caso das classes especiais Faz parte do debate sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças autistas a interação entre a família, escola, terapeutas e médico. O indivíduo conseguirá superar as dificuldades desde que

a equipe de profissionais possa programar ações conjuntas, com sinergia e trocando informações. A matrícula e inclusão de crianças com deficiência é orientação presente e garantida no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, nº 9394/96, entretanto muitas instituições educacionais dificultam o cumprimento da Lei, alegando comprometimento no espaço físico inadequado e/ou ausência de recursos humanos e profissionais capacitados no atendimento desses alunos. É fato que apenas incluir e cumprir uma determinação legal não é suficiente para as crianças, as necessidades vão além de garantia de espaços, e sim de proporcionar uma qualidade de ensino ao aluno; de profissionais que se interessem pelo desafio de ensinar e sejam formados para isso.

A inclusão é uma realidade que assusta muitos profissionais da área educacional, por diversos motivos como: preconceito desprepara insegurança, dificuldade de interação com esse aluno. Enfim muitos são os desafios a serem superados. A tendência atual é de que temas relacionados à inclusão sejam contemplados pelos currículos para formação de professores, possibilitando ao aluno em formação um olhar sensível para cada aluno, percebendo-o com sujeito de possibilidades com capacidades, sentimentos, valores.

Cada criança tem sua individualidade e necessidade, muito diferente uma das outras. No desempenho da profissão docente estão presentes a identificação das dificuldades no processo ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento de proposta para promover a aprendizagem de sucesso dos alunos. Tendo sempre presente que cada indivíduo é único e considerando que poderão levar um tempo maior para aprender.

Sobre isso Juhlin (2002) afirma que a criança autista aprende, porém exige esforço do educador e seu aprendizado será mais produtivo quando realizado de maneira direta, professor – aluno, podendo utilizar recursos visuais, gravuras, ilustrações, que facilita a compreensão do aluno e estimula a linguagem. Conforme afirmam C. Willians e B. Wright (2008), autores do livro Convivendo com autismo e Síndrome de Asperger, todas as crianças com autismo demonstram progressos e muito pode ser feito para ajudar essas crianças e familiares.

Sejam por meio de terapias, estímulos para desenvolvimento de aptidões sociais, incentivos na linguagem e comunicação. Interessante ressaltar a importância que os autores destacam na aquisição de conhecimento e informação daquelas pessoas que estão próximas no dia a dia do indivíduo autista. As pessoas precisam se aproximar do tema, estudar, adquirir subsídios para que estejam preparados para ajudar essas crianças. Criando estratégias e medidas preventivas que possibilitam a melhora do comportamento, da interação social, e aprendizagem como um todo.

2.2 A inclusão de crianças com autismo em escolas de ensino regular

Com a aquisição de novos valores e princípios, a sociedade se mostra cada vez mais presente em discursões sobre a importância da educação inclusiva, em decorrência disso, uma série de políticas públicas têm sido desenvolvidas para promover a inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Essa realidade é proveniente de mudanças significativas que vêm ocorrendo no âmbito da educação escolar que ressaltam a importância de adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças com deficiência.

A escola que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, agora se vê desafiada a prover um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas. De acordo com Rodriguez (2006) a exclusão é devida provavelmente a fatores culturais, que nos conduzem a pensar que a diferença é perigosa. Demanda-se cuidado com as pessoas diferentes – seja na identidade sexual, socioeconômica, de deficiência de etnia etc.

A ideia feita da sociedade sobre o que é diferente faz com que o mesmo passe a excluir, isolar e banir, o que resulta na necessidade de identificar e criar programas para combater a exclusão, gerando assim um conceito contrário: a inclusão. Klein (2010) alega que a palavra "inclusão" tem sido utilizada como jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas democráticas e solidárias para com o outro. O ato de incluir vai além da inserção, faz-se necessário tornar o indivíduo parte de um todo, para que o mesmo não seja rotulado e excluído por apresentar comportamentos e características diferenciadas. Já o ensino que possibilita educar de forma inclusiva para as diversidades, segundo Melo, Lira e Facion (2008, p.65):

> [...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discursões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola quer construir e que indivíduo pretendeu formar. Podemos entender que para acontecer a inclusão de fato, os sistemas de ensino devem criar escolas e capacitar professores e funcionários, para que os mesmos compreendam a singularidade de cada criança e aprendam a conviver, respeitar e principalmente oferecer a mesma qualidade de ensino a todos, com as mesmas condições de desenvolvimento. (Melo Lira e Facion 2008, p.65).

De acordo com Lopez (2011, p. 16), Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem está disponível e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Diante dessa perspectiva, a inclusão da criança com autismo em sala de aula deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo. É necessário ressaltar que por mais importante que seja inserir a criança com deficiência na sala de aula regular, é preciso criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento. Nesse sentido, os princípios da escola inclusiva devem garantir conforme Carvalho (2007, p.81 apud Balbino, 2010, p.41):

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação. (Carvalho 2007, p.81 apud Balbino, 2010, p.41).

Falar sobre a inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular nem sempre é fácil, por vezes gera polêmica e amplas discursões devido à complexidade das características apresentadas quando as mesmas são inseridas no ambiente escolar. A criança com autismo, diante de convívio com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos com os professores e colegas, podendo ocasionar conflitos. Entretanto o professor quando recebe uma criança com autismo em sua sala de aula, sente-se desafiado ao iniciar o processo de inclusão, pois a criança apresenta grande dificuldade em interagir e se comunicar.

Acerca disso, Felício (2007, p. 25), É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida. Quando falamos em incluir alunos com autismo no ensino regular, automaticamente pensamos nas dificuldades de socialização do mesmo com o meio, é a partir dessa problemática que é gerada a discussão sobre esse tema.

Essa inclusão exige uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças. A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessária que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança com autismo.

Para Paulon; Freitas; Pinho (2005, p. 25-26), As escolas, de modo geral, tem conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação. No entanto, existem questões que precisam ser alteradas em função da inclusão, como por exemplo, a forma pejorativa que colegas e funcionários utilizam ao se referirem criança com autismo, devido à falta de esclarecimento.

2.3 O professor frente à inclusão da criança com autismo

Com as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, novas atribuições recaem sob a responsabilidade do professor, e este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no dia a dia, incluindo a educação de crianças com autismo.

Quando nos referimos ao papel do professor neste artigo, pressupomos que se faz necessário uma intervenção mediatizada por parte deste, nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma. Podemos dizer que a mediação "é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (Oliveira, 1997, p.26).

A inclusão está diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, não basta só incluir, a escola deve ofertar um ensino de qualidade e para isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis. Para que se possa obter uma resposta positiva ao seu trabalho, essa desenvoltura terá que existir independente da heterogeneidade encontrada em sala de aula.

Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento.

Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recepciona e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno.

De acordo com Mousinho, et. al. (2010) as crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização, são geralmente vistas como excêntricas e bizarras por seus colegas, tornando difícil e complexo o papel do professor diante do desafio de ensinar e incluir simultaneamente. As crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais. Podem ser ingênuas e não compartilham do senso comum. Sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Muitas vezes não gostam de contato físico. Se a situação for mal manejada, podem acabar exploradas e ridicularizadas por outras crianças.

No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar. O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes.

Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança. Segundo Santos (2008, p.30):

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas. (Santos 2008, p.30).

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz,

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...]. (Orrú 2003, p.1)

Entendemos que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem. Temos observado na realidade educacional, que a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo.

Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade. O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade.

Para o professor também recai a responsabilidade de desenvolver atividades

de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que cada criança tem um ritmo de aprendizagem, e mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem são capazes de aprender. Fica evidente a importância dos estímulos tanto no ambiente escolar como em casa com a família. A competência dos profissionais especializados e o acompanhamento das terapias servem como apoio e orientação para a escola e a família.

A convivência do aluno com deficiência em escola regular representa um ganho para todos, porém é torna-se essencial que professores se apropriem de fundamentação teórica sólida para posterior transposição para prática pedagógica, pela interação teoria e prática para atender a necessidade de seus alunos. A possibilidade de aprender a ler e escrever representa uma conquista, e inserção social, A utilização de recursos extras que facilitam a compreensão desses alunos, são ferramentas importantíssimas que auxiliam, sendo fundamental aos atores envolvidos no processo: professores, a família, e terapeutas trocarem informações, buscando a melhor forma para promover a aprendizagem do aluno. É importante tornar acessível à entrada e permanência de crianças com autismo em escolas de ensino regular, no entanto, não é uma tarefa fácil tornar uma escola inclusiva, é necessário que governo, escola e família trabalhem juntos em prol da oferta de educação de qualidade, com as devidas condições e possibilidades para o desenvolvimento e aprendizagem. Não podemos falar sobre inclusão sem fazer referência ao processo de ensino – aprendizagem, já que a inclusão tem o intuito de prover as mesmas condições a todos os alunos, visando o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

O papel do professor como mediador da inclusão, ou seja, ele cria situações que oportunizam esse processo, se aproximando e gerenciando conflitos de modo que se faça compreender que as diferenças são características de todos os alunos, independente de ser deficiente ou não. Compreendemos também, que a falta de uma formação sólida voltada para os aspectos inclusivos, reflete negativamente na prática docente do professor, pois ele precisa, de forma contínua, estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional. Notamos ainda, que apesar das dificuldades existentes, o processo de inclusão é sim possível, desde que haja comprometimento e envolvimento por parte do professor, uma boa formação pedagógica, além de apoio escolar e familiar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO C.A. O processo de individualização no autismo. Ed. Cientificas São Paulo 2000.

BRASIL. (2008). Secretaria de Educação. Fundamentais Parâmetros

Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vl 10. Brasília.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância. Nova Escola, São Paulo, n. 196, p. 164, out 2006.

FELICIO, V. C. O autismo e o professor: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artmed, 1999.

JUHLIN, VERA. O desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com necessidade especial. São José dos Campos. UNIVAP, 2002. Editora Shemá Produções – Junho/ 2002. –

LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicos. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MELLO, A. M. S. Rosde. Autismo: Guia Prático. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.

MELLO, ANA. M.R. Autismo: Guia Pratico, 8º ed. Corde. São Paulo 2007.

MELO S. C. de LIRA, S. M. de; FACION, J. R.; Políticas inclusivas possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R (Org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibipex, 2008.

MOUSINHO, Renata et. al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Rev. psicopedagoga. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 01038486.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

SCHWARTZMAN, J. SALOMAO. Autismo infantil. São Paulo, Memmon, 1995.

Williams, Chris e Wright, Barry. Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais,

2008 – São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

O DIREITO DO EDUCANDO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

JULIANA CORREIA DE LIMA CARVALHAR

Resumo:

A pesquisa pretende compreender a Inclusão na Educação Infantil, como sendo um desafio a ser superado, em decorrência dos diversos aspectos que envolvem o atendimento aos portadores de necessidades especiais até seis anos de idade, nas unidades educacionais. Procurou-se definir o termo inclusão propriamente dito e apresentado alguns temas como a definição do tema inclusão, o direito à educação infantil, a formação do professor e a inclusão. Na conclusão são apresentados caminhos possíveis sobre o tema e sua aplicação no contexto educacional.

Palavras chaves: Inclusão na Educação Infantil; direito à educação, Formação; práticas.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil a inclusão é um processo muito discutido, mas o uso deste termo é muito difícil quando aplicado no contexto escolar. A inclusão de algumas crianças envolve inúmeras situações que precisam ser consideradas, como por exemplo, que ao incluir uma criança portadora de necessidades especiais, pode provocar a própria exclusão dela mesma, como a exclusão de outras, pelo despreparo dos envolvidos no processo em trabalhar com questões como esta. A pesquisa foi elaborada, procurando entender a Inclusão na Educação Infantil e as relações que são estabelecidas, refletindo sobre as dificuldades deste processo e como poderão ser superados.

Ao pensarmos na inclusão, percebemos que é um desafio que percorre diversos caminhos para atender as diferenças na educação e as necessidades dos portadores. A investigação e compreensão dos caminhos possíveis são apresentadas e sugeridas algumas possibilidades no processo de inclusão.

Neste contexto, a pesquisa teve como objetivo compreender o processo de inclusão, alguns elementos que fazem parte deste e apontar caminhos possíveis em relação ao assunto.

Ao pensar na inclusão das pessoas portadoras de necessidadesespeciais, inclusive de crianças portadores de necessidades especiais, observa-se a necessidade de um suporte pedagógico especializado e diferenciado, para conseguir trabalhar com essas especificidades. E, as pessoas possuem diferenças físicas, mentais, afetivas, socioculturais, que os faz sofrer preconceitos e tem dificuldades diversas no contexto escolar, daí a necessidade de que os professores e as pessoas que irão trabalhar com a inclusão estarem sempre atualizados.

A inclusão na Educação Infantil e os caminhos a serem seguidos há dificuldades a serem superadas e um grande desafio, como por exemplo, a falta de preparo profissional, as barreiras das edificações, os materiais pedagógicos, as dinâmicas escolares, e também as reivindicações dos direitos iguais para todos os alunos e da resistência de alguns professores em mudar suas práticas educativas, devem ser superados.

A pesquisa se justifica pela falta de pesquisas sobre o assunto, a necessidade de aprofundamento, reflexão sobre a Inclusão na Educação Infantil e a sugestão de caminhos possíveis em relação ao trabalho om portadores de necessidades especiais.

O artigo apresenta a introdução, procurando delinear os caminhos que serão seguidos na pesquisa, o desenvolvimento aprofundando sobre a legislação vigente no Brasil e algumas pesquisas que tratam da Educação Infantil e por último a conclusão, que são tratadas algumas sugestões sobre o assunto ou caminhos possíveis.

Ao refletir sobre o ato de incluir compreende-se como fazer parte, inserir, introduzir, portanto, é o ato ou efeito de incluir. A inclusão social das pessoas com deficiências significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público. A inclusão é um processo que acontece gradualmente, com avanços e retrocessos, isto porque os seres humanos possuem uma natureza complexa e com preconceitos, concepções formadas e diversas maneiras de entender o mundo.

Roquette (1928) afirma que:

"A palavra inclusão advém do verbo incluir, originado do latim incluire, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir a frase "colocar também". O termo se refere à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar."

Nesta perspectiva, a inclusão deve atender aos alunos com necessidades especiais em unidades educacionais próximas de suas residências, aumentar o acesso desses

alunos às classes comuns, adequando inclusive as edificações e os acessos, bem como, promover aos professores, agentes escolares, coordenadores pedagógicos, entre outros, um suporte técnico e pedagógico no trabalho junto a estes alunos.

A inclusão é um processo que envolve todos os alunos, no contexto escolar e na sala de aula e deve ser observado que as crianças podem aprender juntas, mesmo com objetivos e processos diferentes. Em decorrência disso, observa-se a necessidade de serem estabelecidas maneiras criativas de atuação junto aos alunos portadores de necessidades especiais, incentivando o atendimento integrado ao professor da classe comum.

Observa-se que a Educação Inclusiva trabalha com os alunos com respeito, consideração e valorização pelas suas singularidades e diferenças, juntos a todos os envolvidos no processo educativo. Nesta perspectiva, a escola é um espaço voltado não somente para a aprendizagem formal, mas como um local de integração social, mostrando sua função de construir novos padrões de convivência social, influenciando mudanças de padrões culturais e promovendo novos paradigmas.

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

Observa-se que a escola, é o contexto onde ocorre a construção de conhecimento e promove aos alunos condições favoráveis para o desenvolvimento de potencialidades e o aprendizado de elementos que são transmitidos socialmente, onde são assimilados conceitos e bases de importância social. Assim, a sociedade desenvolve uma forma de compreender o contexto em que vivemos e os valores humanos.

o Paradigma da Inclusão. O processo aliado a este paradigma é denominado Inclusão Social. Constitui-se, a prática mais recente no campo das necessidades especiais, tanto a nível internacional como nacional. Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p.3)

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O direito à Educação Infantil e o direito à Educação Infantil Inclusiva:

Ao pensar sobre o direito à educação infantil é um direito que está garantido na Legislação Brasileira e em diversos documentos oficiais, como por exemplo, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Neste contexto, observa-se que a Legislação Brasileira não trata em nenhuma das Leis da educação infantil inclusiva especificamente.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/1996) apresenta a educação escolarizada em dois eixos que são: a educação básica e a superior. Observa-se que a seção II, da Educação Infantil, enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança, nos diversos aspectos para sua formação plena, como segue abaixo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB-1996)

Observa-se que educação básica é responsável pela educação infantil e o desenvolvimento de diversos aspectos de sua formação. Mas, e quanto as questões relativas à inclusão na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n° 9.394/1996), não faz nenhuma referência ao assunto, o que acaba desprivilegiando as crianças de zero à seis anos portadores de necessidades especiais.

Ao pensar no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n° 8.069/1990), no capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Artigo 53 observa-se a referência à Criança, conforme segue:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. ECA (Lei n°

8.069/1990)

O artigo cinquenta e três enfatiza o direito da criança à educação, como

forma de promover seu desenvolvimento pleno e de suas potencialidades, para que desta forma, possa ser uma cidadão para o convívio em sociedade. Mas, ocorre também como na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não fazendo referência à Educação Infantil Inclusiva.

Observa-se que a Legislação Brasileira faz referencias específicas à

educação básica e a educação infantil, mas não trata especificamente da Educação Infantil Inclusiva, percebe-se, portanto, a necessidade de que debates e propostas sobre o tema sejam feitos com urgência, para defender direitos das crianças portadoras de necessidades especiais.

Assim como contemplado em nossa Constituição, no tratar de acesso a escola pública e gratuita, também se faz necessário uma discussão cabível ao ECA. Politicas Públicas, que garantam a esses estudantes, condições de respeito e igualdade dentro dessas organizações escolares. A oferta não somente de vagas, mas garantir além do acesso desses alunos, alimentação, meios de transporte, e condições necessárias para que esses estudantes permaneçam nas unidades escolares, reduzindo a desigualdade social, já tão excludente com esse público alvo.

O direto ao respeito, a empatia como para todos os estudantes, é um tema de urgência a ser dialogado em unidades educacionais. A não valorização do trabalho dos professores, a falta de acesso aos materiais necessários, espaços necessários,são questões de suma importância, em dias como hoje a serem tratados.

2.2 Mas, como o professor que trabalha na Educação Inclusiva é preparado?

O professor que atua junto aos alunos portadores de necessidades especiais deve estar preparado em relação às situações de aprendizagem, gostar de trabalhar os alunos portadores de necessidades especiais. Além disso, fazer cursos sobre o assunto, buscando mais aperfeiçoamento para o trabalho junto a este aluno.

Beyer (2006) afirma que:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

Nesta perspectiva, deve ter práticas pedagógicas adequadas aos alunos portadores de necessidades especiais. O trabalho deverá contemplar questões, como a organização do espaço físico, a utilização de materiais pedagógicos diversificados, que atendam as necessidades dos alunos NEE, o uso de novas tecnologias de informática, áudio, vídeo, entre outros. De acordo com Beyer (2006):

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolares, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Desta forma, observamos que para que o professor tenha sucesso no trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais, deverá fazer aperfeiçoamento, utilizar materiais diversificados, ter atitudes inovadoras, entre outras.

Um trabalho que vai além de sala de aula, que compete também a gestão das unidades escolares, que devem colaborar para que as articulações possam ser de forma ofertada e ampliada para os estudantes, garantindo seus direitos como cidadãos críticos e sensíveis.

Também necessário ressaltar a importância das práticas e ações que valorizem o Currículo e contemple também o PPP(Projeto Politico Pedagógico). As redes de proteção de território, articulares, devem ser acionados, programas existentes na Rede, como professores das salas de apoio, para assim fortalecer o trabalho realizado na sala de estudos regular.

O respeito aos estudantes, olhar amplo e integral, cabem aos educadores, quadro de gestão para ofertar aos professores, o apoio necessário dos componentes necessários para suas práticas.

E não se pode esquecer da saúde mental desses colaboradores, que devem receber assessoria, cursos de aperfeiçoamento, auxilio em suas práticas diárias. A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

2.3 DISCUSSÃO

O direito à Educação Infantil e o direito à Educação Infantil Inclusiva:

Ao pensar sobre o direito à educação infantil é um direito que está garantido na Legislação Brasileira e em diversos documentos oficiais, como por exemplo, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Neste contexto, observa-se que a Legislação Brasileira não trata em nenhuma das Leis da educação infantil inclusiva especificamente.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/1996) apresenta a educação escolarizada em dois eixos que são: a educação básica e a superior. Observa-se que a seção II, da Educação Infantil, enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança, nos diversos aspectos para sua formação plena, como segue abaixo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB-1996)

Observa-se que educação básica é responsável pela educação infantil e o desenvolvimento de diversos aspectos de sua formação. Mas, e quanto as questões relativas à inclusão na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n° 9.394/1996), não faz nenhuma referência ao assunto, o que acaba desprivilegiando as crianças de zero à seis anos portadores de necessidades especiais.

Ao pensar no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n° 8.069/1990), no capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Artigo 53 observa-se a referência à Criança, conforme segue:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. ECA (Lei n° 8.069/1990)

O artigo cinquenta e três enfatiza o direito da criança à educação, como

forma de promover seu desenvolvimento pleno e de suas potencialidades, para que desta forma, possa ser uma cidadão para o convívio em sociedade. Mas, ocorre também como na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não fazendo referência à Educação Infantil Inclusiva.

Observa-se que a Legislação Brasileira faz referencias específicas à educação básica e a educação infantil, mas não trata especificamente da Educação Infantil Inclusiva, percebe-se, portanto, a necessidade de que debates e propostas sobre o tema sejam feitos com urgência, para defender direitos das crianças portadoras de necessidades especiais.

Assim como contemplado em nossa Constituição, no tratar de acesso a escola pública e gratuita, também se faz necessário uma discussão cabível ao ECA. Politicas Públicas, que garantam a esses estudantes, condições de respeito e igualdade dentro dessas organizações escolares. A oferta não somente de vagas, mas garantir além do acesso desses alunos, alimentação, meios de transporte, e condições necessárias para que esses estudantes permaneçam nas unidades escolares, reduzindo a desigualdade social, já tão excludente com esse público alvo.

O direto ao respeito, a empatia como para todos os estudantes, é um tema de urgência a ser dialogado em unidades educacionais. A não valorização do trabalho dos professores, a falta de acesso aos materiais necessários, espaços necessários,são questões de suma importância, em dias como hoje a serem tratados.

2.4 Mas, como o professor que trabalha na Educação Inclusiva é preparado?

O professor que atua junto aos alunos portadores de necessidades

especiais deve estar preparado em relação às situações de aprendizagem, gostar de trabalhar os alunos portadores de necessidades especiais. Além disso, fazer cursos sobre o assunto, buscando mais aperfeiçoamento para o trabalho junto a este aluno.

Beyer (2006) afirma que:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto

inquieta os professores em geral.

Nesta perspectiva, deve ter práticas pedagógicas adequadas aos alunos portadores de necessidades especiais. O trabalho deverá contemplar questões, como a organização do espaço físico, a utilização de materiais pedagógicos diversificados, que atendam as necessidades dos alunos NEE, o uso de novas tecnologias de informática, áudio, vídeo, entre outros. De acordo com Beyer (2006):

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolares, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Desta forma, observamos que para que o professor tenha sucesso no trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais, deverá fazer aperfeiçoamento, utilizar materiais diversificados, ter atitudes inovadoras, entre outras.

Um trabalho que vai além de sala de aula, que compete também a gestão das unidades escolares, que devem colaborar para que as articulações possam ser de forma ofertada e ampliada para os estudantes, garantindo seus direitos como cidadãos críticos e sensíveis.

Também necessário ressaltar a importância das práticas e ações que valorizem o Currículo e contemple também o PPP(Projeto Politico Pedagógico). As redes de proteção de território, articulares, devem ser acionados, programas existentes na Rede, como professores das salas de apoio, para assim fortalecer o trabalho realizado na sala de estudos regular.

O respeito aos estudantes, olhar amplo e integral, cabem aos educadores, quadro de gestão para ofertar aos professores, o apoio necessário dos componentes necessários para suas práticas.

E não se pode esquecer da saúde mental desses colaboradores, que devem receber assessoria, cursos de aperfeiçoamento, auxilio em suas práticas diárias.

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar sobre o direito à educação infantil é um direito que está garantido na Legislação Brasileira e em diversos documentos oficiais, como por exemplo, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Neste contexto, observa-se que a Legislação Brasileira não trata em nenhuma das Leis da educação infantil inclusiva especificamente.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/1996) apresenta a educação escolarizada em dois eixos que são: a educação básica e a superior. Observa-se que a seção II, da Educação Infantil, enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança, nos diversos aspectos para sua formação plena, como segue abaixo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB-1996)

Observa-se que educação básica é responsável pela educação infantil e o desenvolvimento de diversos aspectos de sua formação. Mas, e quanto as questões relativas à inclusão na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n° 9.394/1996), não faz nenhuma referência ao assunto, o que acaba desprivilegiando as crianças de zero à seis anos portadores de necessidades especiais.

Ao pensar no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n° 8.069/1990), no capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Artigo 53 observa-se a referência à Criança, conforme segue:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. ECA (Lei n° 8.069/1990)

O artigo cinquenta e três enfatiza o direito da criança à educação, como forma de promover seu desenvolvimento pleno e de suas potencialidades, para que desta for-

ma, possa ser uma cidadão para o convívio em sociedade. Mas, ocorre também como na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não fazendo referência à Educação Infantil Inclusiva.

Observa-se que a Legislação Brasileira faz referencias específicas à educação básica e a educação infantil, mas não trata especificamente da Educação Infantil Inclusiva, percebe-se, portanto, a necessidade de que debates e propostas sobre o tema sejam feitos com urgência, para defender direitos das crianças portadoras de necessidades especiais.

Assim como contemplado em nossa Constituição, no tratar de acesso a escola pública e gratuita, também se faz necessário uma discussão cabível ao ECA. Politicas Públicas, que garantam a esses estudantes, condições de respeito e igualdade dentro dessas organizações escolares. A oferta não somente de vagas, mas garantir além do acesso desses alunos, alimentação, meios de transporte, e condições necessárias para que esses estudantes permaneçam nas unidades escolares, reduzindo a desigualdade social, já tão excludente com esse público alvo.

O direto ao respeito, a empatia como para todos os estudantes, é um tema de urgência a ser dialogado em unidades educacionais. A não valorização do trabalho dos professores, a falta de acesso aos materiais necessários, espaços necessários,são questões de suma importância, em dias como hoje a serem tratados.

3.1 Mas, como o professor que trabalha na Educação Inclusiva é preparado?

O professor que atua junto aos alunos portadores de necessidades especiais deve estar preparado em relação às situações de aprendizagem, gostar de trabalhar os alunos portadores de necessidades especiais. Além disso, fazer cursos sobre o assunto, buscando mais aperfeiçoamento para o trabalho junto a este aluno.

Beyer (2006) afirma que:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

Nesta perspectiva, deve ter práticas pedagógicas adequadas aos alunos portadores de necessidades especiais. O trabalho deverá contemplar questões, como a organização do espaço físico, a utilização de materiais pedagógicos diversificados, que atendam as necessidades dos alunos NEE, o uso de novas tecnologias de informática, áudio, vídeo, entre outros. De acordo com Beyer (2006):

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolares, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Desta forma, observamos que para que o professor tenha sucesso no trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais, deverá fazer aperfeiçoamento, utilizar materiais diversificados, ter atitudes inovadoras, entre outras.

Um trabalho que vai além de sala de aula, que compete também a gestão das unidades escolares, que devem colaborar para que as articulações possam ser de forma ofertada e ampliada para os estudantes, garantindo seus direitos como cidadãos críticos e sensíveis.

Também necessário ressaltar a importância das práticas e ações que valorizem o Currículo e contemple também o PPP(Projeto Politico Pedagógico). As redes de proteção de território, articulares, devem ser acionados, programas existentes na Rede, como professores das salas de apoio, para assim fortalecer o trabalho realizado na sala de estudos regular.

O respeito aos estudantes, olhar amplo e integral, cabem aos educadores, quadro de gestão para ofertar aos professores, o apoio necessário dos componentes necessários para suas práticas.

E não se pode esquecer da saúde mental desses colaboradores, que devem receber assessoria, cursos de aperfeiçoamento, auxilio em suas práticas diárias.

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília:

MEC/SEESP,1994, DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: s.l., 1994.

BRASIL. Leis, etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org). Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3

MANTOAN, Maria Tereza E. Pensando e fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MANZINI, E. D. & ELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. Inclusão e Integração ou chaves da Vida Humana. In: _____. Ànais do Congresso ibero-americano de Educação Especial. Brasília: Editora Qualidade, 1998.

MITTLER, 2003. Infância na creche. Um olhar inclusivo. www.conteudoescola.com.br

PELOSI, M. B. Inclusão e tecnologia assistiva. Vol. 1. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: RJ, 2008.

PINTO, Edgar Roquette. Academia Brasileira de Letras. MEC: 1928.

POPPER, 2000. Infância na creche. Um olhar inclusivo. www.conteudoescola.com.br

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/SEF, vol.1, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA LINO DOS SANTOS

RESUMO

O objetivo que se pretendeu alcançar por meio desta pesquisa foi compreender como os jogos e brincadeiras se relacionam com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para isso, foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados inúmeros teóricos que se debruçaram sobre o tema, tais como Piaget, Winnicott e Vygotski. Através dos resultados obtidos, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas e necessárias para o desenvolvimento do trabalho com as crianças da Educação Infantil referente às noções simbólicas, por meio da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, concluindo que os jogos e brincadeiras possuem papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento infantil como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos simbólicos. Brincadeiras. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The objective that we intend to achieve through this research was to understand how games and earrings relate to the child's learning and development. For this, it was adopted as a methodology in bibliographic research, which were consulted in theoretical numbers that describe the theme, such as Piaget, Winnicott and Vygotski. Through the results obtained, it was possible to reflect on the most adopted pedagogical practices and the development of work with children in Early Childhood Education References to symbolic notions, through the use of games, toys and games, concluding that games and games are a fundamental role in learning and child development as a whole. KEYWORDS:

KEY-WORDS: Symbolic games. Games. Child development.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a buscar compreender a como os jogos simbólicos na Educação Infantil contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, considerando a faixa de 0 a 3 anos.

Parte-se da hipótese de que os jogos simbólicos desempenham significativo papel no processo de aprendizagem da criança, auxiliando no desenvolvimento de sua imaginação e de sua cognição.

O tema demonstra-se relevante por ser na brincadeira que a criança se defronta com desafios de pequenas ou grandes proporções e inicia então a busca de soluções para estas situações.

No ato de brincar a criança também representa a si mesma, o outro e o mundo, brincando a criança diverte-se, exercita-se mental e fisicamente, construindo assim seu

conhecimento e aprendendo a conviver.

Este trabalho será resultante de pesquisa de revisão bibliográfica e abordará autores que apresentam contribuições relevantes para o tema.

Para dar início à reflexão sobre as questões expostas, será apresentado um histórico da Educação Infantil, bem como uma perspectiva sobre as características das crianças na fase de 0 a 3 anos.

Em seguida, será realizada uma análise sobre o papel do dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Por fim, buscar-se-á compreender as concepções de diferentes autores a respeito dos jogos simbólicos, culminando em uma reflexão sobre sua relevância no processo de construção da identidade da criança.

1. O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a infância recebeu pouca atenção e atendimento até 1874, de acordo com Kramer (2003), que aponta o período de 1874 a 1889 como um momento em que alguns grupos, principalmente compostos por médicos, elaboraram projetos de atendimento a crianças que não chegaram a se efetivar.

Até 1974, a justiça se concentrava em questões relacionadas a bens, por meio do Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos, dedicando-se a regulamentar o que dizia respeito a heranças, doações, criação de órfãos e tutoria.

Kramer (2003) sinaliza que o motivo que deu origem às primeiras ações dirigidas às crianças foi o alto índice de mortalidade infantil que, de acordo com os higienistas, ocorria por conta do nascimento de crianças que eram fruto do envolvimento entre escravos, ou até mesmo entre senhores e escravos.

A segunda justificativa para a questão da mortalidade infantil era a educação das próprias mães, que apresentava falhas no que concernia a conhecimentos sobre o corpo.

Também se considerava que muitas mães tinham problemas morais e intelectuais que as impediam de desempenhar corretamente seu papel, de forma que isto afetava os cuidados para com seus filhos, especialmente ao permitirem o aleitamento por escravas, expondo os bebês aos riscos que elevaram a mortalidade infantil a níveis alarmantes.

A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças. Os poucos projetos desenvolvidos [...] tinham, portanto, um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as de elite (filhas de senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada como padrão (KRAMER, 2003, p. 49-50).

Segundo a autora, somente a partir do início do século XIX os cuidados com questões de ordem médica e escolar tiveram algum avanço, com o surgimento de instituições e leis que tinham como foco o atendimento às crianças.

Em 1899, surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com o intuito de prestar atendimento a crianças de até oito anos de idade, bem como trabalhar na elaboração de leis que regulamentassem o atendimento dos recémnascidos, o trabalho das amas de leite, a proteção de crianças trabalhadoras e aquelas que cometiam delitos. Também se destinava a oferecer auxílio aos menores pobres, abandonados e doentes.

Todas estas iniciativas estavam em torno da ideia da criação de maternidades e

creches, por meio das quais os atendimentos que faziam parte dos objetivos do Instituto poderiam ser realizados.

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908, teve início a 'primeira creche popular cientificamente dirigida' a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (KRAMER, 2003, p. 52).

Aranha (1989) destaca a contribuição de Friedrich Froebel, que nasceu na Turíngia e viveu entre 1782 e 1852, ao princípio das iniciativas em relação à educação voltada à primeira infância, de maneira que os chamados Kindergarten, que eram os jardins de infância, surgiram sob a ideia de que os anos iniciais da vida de uma pessoa são essenciais e decisivos para o seu desenvolvimento até a vida adulta. A autora explica que a expressão "jardim de infância" não era por acaso, pois remete ao cuidado de um jardineiro para com a sua planta desde a fase de semente, e o zelo que ele dispensa para que cresça forte e bela.

Froebel valoriza, portanto, tudo o que promova tal desenvolvimento, privilegiando a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor. As habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. Por exemplo, os dons são materiais destinados a despertar a representação

da forma, da cor, do movimento e da matéria, sendo constituídos de bola, esfera, cubo, cilindro e cubos desmontáveis. Froebel estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança, de forma mais tranquila, para a aceitação do trabalho (ARANHA, 1989, p. 186).

Muitos aspectos relacionados à fundamentação teórica da psicologia de Froebel receberam grandes críticas e foram amplamente questionados, lembra Aranha (1989), entretanto, é preciso reconhecer sua contribuição e influência no desenvolvimento da ideia de uma vertente da Educação que estivesse voltada às especificidades da criança.

Após este período, começou a tomar forma uma nova maneira de ver e interagir com as crianças, com base no comportamento compreendido como "civilizado", por meio do qual os ricos queriam distinguir-se dos pobres, de modo que:

a condição de ser adulto civilizado, distinto das camadas pobres e rudes, foi sendo elaborada não somente a partir das necessidades sociais de distinção de classes, mas também a partir da elaboração das prescrições de educação civilizada das crianças. Conter emoções em relação a ela, aplicar-lhe castigos e ensinamentos morais, acompanhar o seu desenvolvimento, além das fortes críticas ao seu abandono e as orientações para que as famílias assumissem a responsabilidade pelos seu cuidado, foram ações e ideias que consolidaram a produção de um novo lugar do adulto. Destaca-se, por exemplo. A organização da família nuclear e produção do padrão de comportamento da mulher adulta civilizada, ou seja, aquela que deve saber e assumir de modo esclarecido e consciente sua nova condição de mulher: ser mãe de família e esposa dedicada (SOUZA, 2010, p. 25).

Segundo Kramer (2003), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil também atuou na realização de campanhas de vacinação e, em 1919, surgiu o Departamento da Criança no Brasil, a partir de ações da equipe que fundou o Instituto. O Estado ficaria responsável por este novo Departamento, entretanto, não foi o que aconteceu de fato.

Criado e mantido em termos de recursos por Moncovo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 2003, p. 53).

O ingresso da mulher no mercado de trabalho foi uma das causas que trouxeram à tona a necessidade de fornecer atendimento às crianças. Contudo, é importante frisar que o surgimento de instituições formais para o atendimento à criança aconteceu de forma gradativa, acompanhando as necessidades que eram criadas socialmente em diferentes contextos históricos. No mundo e no Brasil, o atendimento à criança pequena surgiu principalmente voltado às famílias de baixa renda, ou seja, de forma assistencialista. Sobre esse contexto, configurado pela mudança na estrutura da sociedade devido ao crescimento industrial e pelo advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural para ser empregado nas atividades da cidade (...) Esse processo de urbanização e de industrialização intensificado no início do século XX, no Brasil, trouxe modificações à estrutura familiar. A mão de obra feminina passou a ser aproveitada nas fábricas, já que a masculina estava nas lavouras. Inicialmente, as mães passaram a encontrar soluções emergenciais, buscando alguém para cuidar de seus filhos. Por força dos sindicatos da época, muitas reivindicações foram feitas por melhores condições de trabalho; entre elas, a existência de locais para a guarda e o atendimento às crianças filhas das mães trabalhadoras (CARTAXO, 2011, p. 33-34).

O trabalho feminino foi regulamentado em 1923, conforme Cartaxo (2011), trazendo a garantia ao direito ao atendimento feito pelas creches e às saldas de amamentação. Entretanto,

Ao serem constituídas para atender às pessoas de baixa renda, as instituições de educação infantil começaram a ser vistas de forma estigmatizada: as creches passaram a ser consideradas depósitos de crianças. Essas instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as possíveis faltas e carências das famílias. A rotina de trabalho dessas instituições ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos da criança. Assim, a situação econômica precária e o ato de delegar a outrem a educação das crianças propiciou o surgimento da conotação negativa do atendimento à criança fora da família (CARTAXO, 2011, p.37).

Os preconceitos que envolvem este estigma, de acordo com a autora, têm relação direta com o status socioeconômico da família, sugerindo que os pais da criança precisam de assistência para cuidar dos filhos porque são pobres e precisam trabalhar, ou que as mães não têm condições financeiras para pagar uma empregada que ajude a cuidar das crianças, de modo que possa aproveitar seu tempo livre.

Nesta situação, a concepção educacional é marcada pelo caráter assistencialista [...] e o atendimento é visto como um favor que é prestado aos excluídos. Essa ideia ainda persistiu na consciência coletiva por muito tempo e hoje está em vias de ser superada por novas políticas de atendimento, já que a

educação infantil começou a ser considerada como alternativa para a tender a várias classes sociais (CARTAXO, 2011, p. 37).

Kramer (2003) considera a década de 1930 como um marco político com repercussões econômicas e sociais no Brasil, cujas transformações afetaram os âmbitos da educação e da saúde. O Estado Novo, que então se instaurava, traria novas configurações para o cenário brasileiro como um todo.

A causa da criança despertava o interesse das autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância (KRAMER, 2003, p. 57).

O Decreto nº 10.402, de 19 de novembro de 1930, institui o Ministério da Educação e Saúde Pública, segundo a autora, que era constituído pelos seguintes departamentos: Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de Medicina Experimental, entre outros órgãos. Este Ministério "criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos" (KRAMER, 2003, p. 59). Kramer (2003) sinaliza que o Departamento Nacional da Criança realizou campanhas na década de 1950 com foco médico-higienista. Estas campanhas tinham a finalidade de combater a desnutrição, oferecer vacinas e realizar estudos e pesquisas no Instituto Fernandes Figueira. Obras que visavam à proteção de mães e crianças no país, principalmente hospitais e maternidades, recebiam auxílio técnico para reformas ou ampliações. Estas campanhas atingiram efetivamente somente parte da população.

Uma vez que seu benefício não estava acessível a todos, passou-se a questionar o Estado de bem-estar social que era proposto e buscava-se alcançar.

Havia ainda programas que visavam ao fortalecimento da família e a educação sanitária.

Dentre as principais técnicas empregadas para o 'fortalecimento' das famílias constavam cursos e palestras dirigidos às equipes das instituições. Neles se enfatizava a necessidade tanto de que as escolas de serviço social colaborassem no que se referia ao 'bem-estar' da criança nas instituições, quanto a de que todos os membros de entidades públicas e privadas desenvolvessem 'modernos' conceitos de assistência infantil (KRAMER, 2003, p. 65).

Para a autora, as mudanças ocorridas no período compreendido entre 1960 e 1970 causaram grandes problemas em diversas áreas, chegando a afetar o Departamento Nacional da Criança, ocasião em que outros órgãos e setores tiveram que assumir a responsabilidade por algumas de duas atividades. Foi a lei 5.692/71 que trouxe uma significativa mudança na educação, tornando o ensino básico obrigatório e gratuito, sendo realizado em oito anos, sob a responsabilidade do município.

Tendo em vista esta enorme conquista, passou-se a considerar os problemas de evasão escolar como urgentes, assim como a repetência dos alunos mais pobres. Surge então a educação compensatória, que atualmente chamamos de educação pré-escolar, destinada a crianças entre quatro e seis anos de idade, em uma tentativa de preencher lacunas educacionais existentes especialmente nas classes de menor renda.

Na década de 1980, Kramer (2003) observa que grandes problemas na Educação surgem a partir da falta de políticas públicas para a integração de programas educacionais e programas de saúde, de um corpo docente com falhas em sua formação e qualificação, além da ineficiência no relacionamento entre família e escola.

A Educação Infantil passa por sua principal transformação quando recebe seu reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e da elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de 1998. Estes são momentos decisivos na História da Educação Infantil, uma vez que no artigo 21º da LDB, a Educação Infantil passa a integrar a educação básica e se torna um direito de todos os cidadãos. Fica estabelecido que a educação escolar seria composta por: "I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior" (BRASIL, 1996).

O período que precede o ensino fundamental passou a integrar a Educação Básica, mostrando-se importante no desenvolvimento educacional da criança.

A LDB traz em seu artigo 11º as responsabilidades destinadas ao municípios no que tange à Educação Infantil:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL,1996).

Ficam também caracterizadas as etapas, os objetivo e as avaliações em relação ao atendimento da Educação Infantil no Brasil:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalida-

de o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, um caminho extenso foi trilhado na busca de constantes melhorias e de atendimento pleno à infância.

Desde os passos iniciais até a oficialização dos direitos educacionais da criança presentes na LDB, muito trabalho foi feito, por vezes de maneira inábil ou com foco distorcido, contudo, cada iniciativa e cada nova tentativa de reconhecimento da infância foram primordiais para as conquistas alcançadas.

Ainda há muito a ser aprimorado, portanto é imprescindível que o movimento de reflexão e reformulação da Educação Infantil continue sempre.

O ingresso da criança na Educação infantil é um momento delicado e importante, que pode gerar ansiedade em todos os envolvidos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, algumas crianças podem se comportar de forma diferente da maneira como agem em casa, podem perder o apetite, ficar isoladas, retornar às fases de desenvolvimento já superadas, e até adoecer. Por isso, é indispensável que a instituição seja flexível e compreensiva, respeitando as singularidades e necessidades de cada criança (BRASIL, 1998).

Nos primeiros dias, ainda segundo o referencial, é recomendável que a criança não permaneça na instituição durante todo o período.

O ideal seria que, ao menos no primeiro dia, a criança pudesse estar acompanhada dos pais ou de alguém de sua confiança, para que se sentisse mais segura ao conhecer o novo ambiente e as novas pessoas que farão parte do seu dia a dia.

É importante que o professor seja paciente, pois o choro da criança pode fazer com que os pais fiquem inseguros e ansiosos, e será preciso orientá-los para que se tranquilizem e compreendam que este momento fazer parte do processo de adaptação.

As crianças de zero a três anos devem encontrar na instituição de ensino um ambiente acolhedor para que os seguintes objetivos possam ser alcançados:

Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia; familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz; interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene; brincar; relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (BRASIL,1998, p. 27).

Por volta dos três anos de idade, de acordo com o Referencial, acriança já pode alimentar-se sozinha, determinando seu ritmo e a quantidade de alimentos, uma vez que tenha tido a essa experiência.

Pode ser necessário que um adulto a auxilie em alguns momentos e com determinados tipos de alimentos, e também é nesta fase que pode ocorrer por parte da criança a rejeição em relação a alguns alimentos e também em relação à ajuda oferecida pelo adulto.

Algumas crianças nesta etapa já podem fazer uso do garfo e da faca na hora das refeições. Para isso é necessário que recebam orientação em relação ao cuidado que precisa ter com objetos pontiagudos e cortantes. É sempre indispensável a supervisão de um adulto. O cuidado com os dentes também deve ser estimulado constantemente (BRASIL, 1998).

Além dos aspectos já apontados, o RCNEI também apresenta considerações em relação à formação da identidade ao definir que a criança deve ser estimulada a "reconhecer o próprio nome, nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ela" (p.66). Assim, a criança pode adquirir maior percepção e entendimento de si, e pode também se apropriar cada vez mais do que está ao seu entorno (BRASIL, 1988).

2 O papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a Educação Infantil deve proporcionar à criança aprendizagens variadas a partir dos jogos e brincadeiras, como, por exemplo, o reconhecimento do próprio corpo, o do outro, para a construção da percepção e identificação das partes do corpo e dos movimentos, assim como o reconhecimento de sinais vitais e a verificação de suas alterações.

Para que essas atividades sejam de-

senvolvidas, torna-se fundamental a necessidade de o professor estar atento, realizando intervenções pertinentes para o melhor desenvolvimento das atividades, por meio de conversas sobre as brincadeiras, nas quais os alunos podem expor suas preferências, assim como suas dificuldades em relação ao brincar.

Tais conversas podem ser muito proveitosas e significativas para compreender a relação das crianças com as atividades propostas, com os materiais e brinquedos utilizados, e sobre suas emoções e seus pensamentos sobre os jogos e as brincadeiras.

Esse diálogo pode enriquecer o ato de brincar, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Rau (2011) considera a utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil como uma rica possibilidade de trabalho e desenvolvimento, ao destacar que seu uso "como recurso pedagógico possibilita a significação de conceitos para as crianças, por ser um dos únicos recursos que trabalha com diferentes tipos de linguagem ao mesmo tempo" (p. 149). Mas essa aplicação precisa ser realizada de maneira adequada:

o jogo utilizado em sala de aula é um meio para a realização dos objetivos educacionais. Assim, a atuação do professor interfere na valorização das características e potencialidades dos brinquedos e de suas estratégias de exploração. Ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, ele pode oferecer informações sobre sua utilização, estimulando e desenvolvendo as potencialidades da criança em situações de aprendizagem (RAU, 2011, p. 151).

O brinquedo educativo pode ser uma forma de aprendizagem prazerosa das cores, formas números, entre outros conteúdos. Possibilita o desenvolvimento infantil em seus aspectos: afetivo, cognitivo, físico e social, preenchendo, portanto uma função lúdica e educativa.

Entretanto, Kishimoto aponta que:

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção (KISHIMOTO, 2008, p. 40).

O conceito de regras necessárias para o funcionamento da brincadeira favorece a socialização da criança, de modo que ela aprende a lidar e interagir com diferentes emoções, significados e variados contextos, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998), que também frisa a importância do faz de conta para o desenvolvimento da criança em vários aspectos.

O jogo simbólico, ressalta Friedmann (1996), é uma maneira que a criança encontra de se comunicar com o mundo e de se expressar, na qual desenvolve habilidades, estrutura sua moral, interage com outros indivíduos e manifesta suas emoções.

3 O jogo simbólico e sua contribuição para o desenvolvimento infantil

É necessário frisar que, segundo Piaget (1978), o que caracteriza o jogo simbólico é a imitação. O autor aponta que a partir dos dois anos a criança começa a utilizar símbolos na representação daquilo que a cerca.

Este processo se deve ao momento do desenvolvimento em que a criança está adquirindo a interiorização da ação.

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc (PIAGET e INHELDER, 2009, p. 51).

Para que a criança se aproprie do símbolo, ela precisa ter adquirido a capacidade de evocar um objeto ausente.

Piaget e Inhelder (2009) esclarecem que antes de chegar à complexidade do jogo simbólico, a criança passa pelo que ele chama de "imitação diferida" por volta dos 16 meses, na qual ela já começa a fazer imitações na ausência do modelo. Para os autores, na imitação,

(...) a representação em ato libera-se, então, das exigências sensório-motoras de cópia perceptiva direta para atingir um nível intermediário em que o ato, desligado do contexto, se torna significante diferençado e, conseguinte, já em parte, representação em pensamento (PIAGET e INHELDER, 2009, p.55).

O jogo simbólico ajuda a criança a se adaptar ao mundo social dos mais velhos, com suas regras que são exteriores à criança.

A assimilação do real por meio do jogo, de acordo com Piaget e Inhelder (2009), possibilita a acomodação dos modelos exteriores. Além disso, o autor sinaliza que "(...) o instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva" (p.57).

O jogo simbólico tem a característica de proporcionar a assimilação e também via-

bilizar as mudanças necessárias ao eu.

Entre as funções de altíssima relevância atribuídas aos jogos, às brincadeiras e ao brincar, em geral, pode-se destacar que

a brincadeira desenvolve capacidades sensoriais, rítmicas, perceptivas e espaciais. Brincar também favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da concentração e da memória, aspectos que contribuem para todo tipo de aprendizagem. Porém, há dois aspectos desenvolvidos pelas brincadeiras que são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil: a imitação e a imaginação (RAU, 2011, p. 157).

Kishimoto (1994) aponta que Wallon vê:

(...) na imitação, uma participação motora do que é imitado e um certo prolongamento da imitação do real. Entre dois autores, a imagem é considerada como um prolongamento do que é, na origem, a imitação do real. Ou seja, que a origem da representação está na imitação (KISHIMOTO, 1994, p. 41).

A autora lembra ainda que Wallon classifica os jogos de quatro maneiras: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção, de forma que os funcionais correspondem a atividades lúdicas que representam movimentos considerados mais simples, tais como balançar objetos, chacoalhar dedos e encolher e esticar braços e pernas. Enquanto que as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, com bonecas, são as atividades lúdicas de ficção.

Já as atividades de aquisição são aquelas que proporcionam aprendizado por meio do ver o do ouvir. Por fim, nos jogos de construção as crianças combinam, criam e modificam objetos na tentativa de interpretar e compreender melhor o todo. Além disso, a autora nota que "(...) esse autor se aproxima de Vygotski quando analisa o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. Na origem da conduta infantil o social está presente no processo interativo da criança com o adulto que desencadeia a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo" (1994, p. 41).

A autora destaca também que no pensamento vygotskiano:

(...) antes da interiorização, não existe atividade simbólica. É esta definição do simbolismo que cria a diferença da interpretação entre autores vygotskianos, piagetianos e wallonianos. O que os russos chamam jogos imitativos, os autores de língua francesa chamam jogos simbólicos. Para os vigotskianos, os jogos são condutas que imitam ações reais não apenas ações sobre objetos ou uso de objetos substitutos. Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais por palavras que por gestos. (...) Para os seguidores de Vygotski, o ato lúdico propriamente dito começa aos 3 anos com o de papeis, diferindo de Piaget que propõe o de exercício no nível sensóriomotor. (KISHISMOTO, 1994, p. 42)

Para Winnicott (1975), "(...) é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação" (p. 79).

Dessa forma, o autor acredita que o brincar seja essencial por permitir essa manifestação da criatividade.

Kishimoto (1994) lembra que o jogo simbólico está relacionado à ideia de simbolização, isto é, possibilita à criança desfrutar de uma presença ou permanência de alguma coisa. O brincar é o que torna isso possível, pois é pelo faz de conta que a criança imagina coisas irreais, abstratas e externas para a sua realidade.

Assim, o jogo simbólico consiste em a criança poder representar alguma coisa a um significado qualquer: objeto, acontecimento por meio de um significante que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental e gesto simbólico (PIAGET, 2010).

Na perspectiva de Piaget (1964), os jogos simbólicos configuram, nos primeiros anos da infância, uma atividade solitária que está fortemente ligada ao surgimento da linguagem, que também se coloca como uma forma de representação para a criança.

Mais adiante em seu desenvolvimento, ela passa a realizar brincadeiras em que reproduz situações da vida cotidiana e papeis sociais, demonstrando a internalização de determinados símbolos coletivos.

A função simbólica é manifestada por meio do faz de conta, fazendo parte do período pré-operatório.

Para o autor, a aquisição desta habilidade de lidar com o símbolo permite à criança possibilidades de assimilação e adaptação.

Se Piaget compreende o brincar de faz de conta como algo que auxilia a criança a assimilar melhor suas próprias necessidades, bem como a realidade que está ao seu redor, Vygotsky (1991) aprofunda ainda mais esta ideia ao apontar que o brincar cumpre um também um papel que diz repeito à construção de um mundo imaginário no qual a criança pode não somente identificar e compreender seus desejos não satisfeitos, como também realizá-los de alguma forma.

Assim, a criança não somente pode compreender melhor a realidade externa, mas também tem a possibilidade de criar sua própria realidade, a qual atende a seus anseios, preferências e desejos, com sua lógica e regras, mas que, na verdade, possui claros pontos de intersecção com o real impresso

em sua vida familiar e cotidiana.

O jogo simbólico cumpre uma função muito importante em relação à representação de fantasias ligadas à ira e à hostilidade, o que demonstra a que esta atividade é essencial para que a criança possa elaborar internamente suas frustrações e as sensações que podem causar desconfortos e significa obstáculos e até motivos de sofrimento.

Dessa forma, o faz de conta se mostra como um recurso que a criança pode utilizar para lidar com dificuldades psicológicas.

Com base no que foi apresentado, pode-se considerar o jogo simbólico como uma linguagem de suma importância para a construção e o desenvolvimento do pensamento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores utilizados neste trabalho deixam claro que o brincar viabiliza a construção do conhecimento por parte da criança, potencializando fortemente a internalização dos conteúdos e das regras sociais necessárias. É no jogo que a criança utiliza sua fantasia, sua imaginação e aprende a respeitar o espaço coletivo, a se organizar, a perceber o mundo ao seu redor e se relacionar com ele de maneira positiva.

De maneira geral, os autores consultados na presente pesquisa compreendem o jogo simbólico como elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja no âmbito individual ou social.

Desde que apropriadamente mediados pelo professor, os jogos e as brincadeiras podem servir a finalidades diversas no processo de aprendizagem, otimizando significativamente a apreensão de conteúdos. Para isso, o professor precisa ser um constante estimulador da curiosidade e da criatividade das crianças, de maneira que consiga despertar e manter nelas um interesse verdadeiro pelo conhecimento de maneira natural, espontânea e agradável.

A brincadeira oferece à criança a oportunidade de explorar e manifestar sua criatividade, experimentar novas possibilidades de contato com a realidade, com o meio e com as pessoas em volta, além de contribuir imensamente para a sua socialização, para a estruturação de sua personalidade e autonomia, assim como seu bom desenvolvimento e ação no ambiente em que está inserida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf (http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Pressupostos da educação infantil. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____.; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da Criança. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. A formação do Símbolo da Criança: Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

SOUZA, Gizele de. Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A Formação Social da Mente. 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3oso-cial-da-mente.pdf (http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-aforma-c3a7c3a3o-social-da-mente.pdf) >. Acesso em: 16 mar. 2020.

Winnicott, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O OLHAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AOS DESENHOS DE SEUS ALUNOS

KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL

RESUMO

O desenho constitui o modo de expressão próprio da criança. Antes mesmo de completar um ano de vida a criança já é capaz de produzir marcas que expressam suas emoções, seus desejos e, sobretudo, marcam o desenvolvimento da infância como uma maneira de brincar, falar, enfim uma linguagem própria, pela qual, a criança consegue se comunicar já que ainda nesse período a mesma não tem o domínio da escrita. Nesse caso, pode-se considerar o desenho infantil como a primeira fase da escrita da criança.

Dentro desse processo, a criança, evolui gradativamente, iniciando primeiramente com os rabiscos ou as garatujas, passando para movimentos circulares até o momento em que ela consegue desenvolver suas primeiras figuras – girino, que com o tempo vão acoplando detalhes, como membros do corpo, cabelos, entre outros.

Porém, essa evolução só acontecerá se o adulto e, principalmente o educador conseguir visualizar as necessidades de cada criança individualmente. Para isso, é necessário que o educador conheça as etapas do grafismo infantil, para melhor entender o desenvolvimento das crianças, suas necessidades, limitações e acompanhar sua formação por meio dessa linguagem única e expressiva.

Além disso, o educador precisa ter a percepção de oferecer a criança um ambiente propício, incluindo os materiais necessários para desenvolver essa atividade de maneira que ela se sinta estimulada a criar e desenvolver sua arte, de modo que possa criar uma relação de aprendizagem e evolução sadia durante toda a educação infantil ou mesmo prolongar para toda a vida.

INTRODUÇÃO

Toda e qualquer maneira de se expressar faz parte da condição humana, seja verbal ou mesmo por gestos. Nesse contexto, com a criança não é diferente, pois desde os primeiros anos de vida ela procura comunicar-se, no início, "por meio de choro e dos gestos e, aos poucos, desenvolve seu próprio código de comunicação, entretanto, existe uma forma de expressão constante em todas as crianças, o ato de desenhar". (SANS, 2007, p.22).

O ato de desenhar está ligado diretamente com a comunicação da criança e presente no cotidiano da vida infantil, ou seja, através desse veículo a mesma tem a possibilidade de registrar sua fala, expressar seus gestos, uma vez que ela ainda não tem o domínio da escrita convencional. Dessa maneira, o desenho é considerado a primeira fase da escrita.

Desse modo, pode-se perceber que é de suma importância à utilização do desenho enquanto instrumento de aprendizagem na Educação Infantil, pois por meio do estímulo dado ao ato de desenhar, conforme descreve Coelho (2005, p. 26),

"A criança desenvolve noções espaciais, elabora o esquema corporal, estimula sua motricidade, representa temas, figuras e cenas, estruturas de linguagem oral, expressa idéias mentais, organiza seus pensamentos, desenvolve o senso estético, brinca e interage com o mundo, estimula o seu processo criativo, desenvolve aspectos sensoriais e sensíveis, exercita o auto-conhecimento, forma sua identidade e constrói sua autonomia."

A realização do desenho em sala de aula tem um peso fundamental na formação da criança, contudo se faz necessário que o educador saiba compreender essa linguagem, sendo o desenho um bom reflexo da personalidade da criança.

Dessa maneira, cabe ao educador a responsabilidade da construção de um ambiente que se torne estimulante, pois a criança pode perder o prazer pelo desenho precocemente, deixando assim de desenvolver os diversos aspectos já citados, principalmente a criatividade que, fator extremamente importante na educação e, que segundo Sans (2007, p.16), faz parte das potencialidades do ser humano devendo, deste modo, a educação cultivar essa potencialidade a fim de integrá-lo à sociedade a qual pertence.

Merèdieu por meio de seus textos busca direcionar o trabalho de educadores e todos aqueles interessados no universo infantil indicando as perspectivas às quais devem ser restituídos os desenhos das crianças.

A EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

No primeiro momento, a criança, ao rabiscar juntamente com os primeiros passos inicia seu interesse por desenhar. E antes de chegar ao seu segundo ano de vida a criança já é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, ora conhecidos como rabiscos, ora como garatujas. Esses rabiscos, muitas vezes circulares e outras vezes descritos como vaivém, com o tempo se tornam cada vez mais bem definidos e constituem, para Greig (2004), os rabiscos de base no processo gráfico infantil.

Posteriormente, surge aos poucos a aparição de figuras com inserção de braços chamados por alguns autores de figuras-girino, que com o passar do tempo vão se enchendo de formas com alguns detalhes e aperfeiçoamento, aparecendo assim cabelos, braços e mãos. (GREIG, 2004).

O desenho desde o primeiro momento está ligado a criança como uma possibilidade de brincar, de falar e de registrar sentimentos. Nesse sentido, apesar de marcar o desenvolvimento da infância, a cada estágio as fases do desenho vão assumindo um caráter próprio e bastante semelhante em todas as crianças apesar de suas diferenças individuais.

Para Luquet apud Merèdieu (2006, p. 20) podem-se destacar quatro estágios na evolução do grafismo infantil, denominados realismo fortuito, que se inicia por volta dos dois anos e se finaliza no período chamado de rabisco. Nesse estágio os desenhos que antes eram esboçados sem o menor anseio de representação, agora já possuem uma relação entre o objeto e seu traçado; o realismo fracassado, compreendido entre três e quatro anos, já existe uma identificação entre a forma e o objeto, onde a criança projeta nos seus desenhos esta forma. "Sobrevém então uma fase de aprendizagem pontuada de fracassos e de sucessos parciais" (MERÉDIEU, 2006, P. 21).

No realismo intelectual, considerado o mais importante e que irá prorrogar-se até os dez ou doze anos, a criança projeta no papel não o que visualiza, mas o que conhece ou sabe sobre o que vai desenhar.

Finalmente, o realismo visual que se inicia por volta dos doze anos, marca o período de empobrecimento do grafismo, onde a criança iguala seus desenhos aos dos adultos.

Os ciclos da evolução do grafismo podem-se compor de outros estágios, fases ou simplesmente períodos, depende de cada autor. Entretanto, o mais importante não é destacar os estágios, mas analisar a evolução do grafismo como um todo, desde o primeiro sinal; o rabisco; como descreve Santos (2006, p.17).

"O importante é respeitar os ritmos de cada criança e permitir que ela possa desenhar livremente, sem intervenção direta, explorando diversos materiais, suportes e situações, pois no processo de desenvolvimento do grafismo infantil, de acordo com o avanço da idade, a criança apresenta uma linguagem própria relacionada com a construção do seu próprio eu, confrontando com suas relações sociais e seu cotidiano".

A CRIANÇA E O DESENHO

O desenho simboliza para a criança uma atividade que a completa, que busca interação com o pensar, com o ver e o fazer se interlacionando com os

desenvolvimentos perceptivos, cognitivos, afetivos e motor. O desenho traz à criança um conhecimento sobre si e sobre o universo que a rodeia.

A arte, de acordo com Santos (2006, p. 21), constitui um processo no qual a

criança reúne diversos elementos de sua experiência visando formar um novo significado para tudo que vê, sente e observa.

Já para Moreira (1997, p. 84), a arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único.

Entretanto, para que a criança possa desenvolver sua habilidade, ou seja, sua arte é necessário que não haja nenhum tipo de interferência em seu desenvolvimento natural e muito menos questionamentos como: - O que é isso?, pois esse olhar, do adulto, voltado para a perfeição mostra a necessidade de realizar um estereotipo, resultando, desta maneira, na limitação das possibilidades expressivas do desenho.

Para Sans (2007, p. 60), o desenho infantil trata-se de um testemunho e não de um fornecimento de informações mensuráveis, que podem ser decifrados como se fossem relações numéricas.

Nesse contexto, ainda de acordo com Sans, apreciar o desenho da criança é entender que nele a finalidade não é um sinal de identificação objetiva, e sim uma amplitude de representação de uma cena ou de um tema.

Dessa forma, pode-se compreender que quando a criança desenha ela transforma seus pensamentos e, assim pode-se descobrir muita coisa sobre como elas pensam e lidam com o mundo.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir no presente estudo, a importância do educador frente aos desenhos de seus alunos destacando, sobretudo, a necessidade do mesmo em compreender e avaliar o desenvolvimento por meio dessa linguagem própria: o desenho.

Além disso, destaca-se a evolução e a importância direcionada para essa metodologia, ou seja, a utilização e estudo do desenho infantil como auxiliador no desenvolvimento da criança desde a primeira idade, objetivando aspectos como o fator cognitivo, afetivo e criativo da criança.

Entretanto, de acordo com o estudo realizado, para que o educador compreenda essa linguagem gráfica, o mesmo deve conhecer a origem do desenho e suas etapas e

buscar, sobretudo o conhecimento dentro de si, de suas experiências adquiridas para que ele seja capaz de acompanhar a evolução de cada criança e o seu desenvolvimento ao longo do seu crescimento.

Com isso, o educador poderá utilizar esse recurso em sala de aula para favorecer o desenvolvimento das atividades pedagógicas criando um ambiente propicio para o aluno desempenhar sua criatividade e se sentir a vontade para criar, dessa forma, com auxilio do professor evoluir gradativamente de acordo com as etapas do grafismo infantil.

BIBLIOGRAFIA

COELHO, C.M.P. O desenho na Educação Infantil: criação, expressão e vida. 2006. 40f. Pós-Graduação "Lato Sensu". Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

GREIG, P.A criança e seu desenho: O nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre:

Artmed, 2004.

MÉREDIEU, F. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006, 11ª ed.

MOREIRA, A.A.A. O espaço do Desenho: A Educação do Educador. São Paulo:

Editora Loyola, 1997, 7ª ed.

SANS, P.T.C. Pedagogia do Desenho Infantil. Campinas: Alínea, 2007, 2ª ed.

SANTOS, J.C. O grafismo na Educação Infantil. 2006. 31f. Pós-Graduação "Lato Sensu". Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.

PROJETO DE PESQUISA

Tema

O desenho infantil e as maneiras de utilizá-lo para propiciar o desenvolvimento da criança.

Título

O olhar do professor de educação infantil frente aos desenhos de seus alunos.

Formulação do Problema

Em que medida a utilização do desenho enquanto instrumento de aprendizagem na educação infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de seu aluno?

Objetivo Geral

Conhecer e compreender o desenho infantil viabilizando o trabalho pedagógico do professor.

Objetivos Específicos

Auxiliar o professor de educação infantil para que esse realize um trabalho criativo, utilizando o desenho como um instrumento que propiciará o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor de seu aluno.

Orientar o professor quanto a relação intrínseca entre a produção artística e a criatividade ressaltando que a última deve ser incentivada no educando.

Apresentar o desenho como um importante meio de comunicação e

expressão.

Formulação da Hipótese da Pesquisa

O estudo das etapas do desenho infantil dá subsídios ao trabalho do professor, possibilitando a percepção e o conhecimento do processo de desenvolvimento do aluno.

Justificativa

O desenho infantil é o primeiro registro concreto da expressão pessoal. Ele é entendido como uma forma de registrar/ contar graficamente algo que poderia, na maioria das vezes, ser contado com palavras, gestos ou sons.

Na educação infantil este tipo de atividade contribui para o desenvolvimento geral da criança no que se refere aos aspectos perceptivos, motores e psicológicos, porém é utilizada de maneira equivocada: ora incentiva a prática da livre expressão; ora encoraja a prática voltada para o treino de habilidades e aprendizagem pela cópia do modelo correto (do mais simples para o mais complexo).

O treino de habilidades e cópia mecânica como metodologia acarreta conseqüências desastrosas para o aluno, pois não alcançam uma situação de aprendizagem e, ainda, prejudicam a criança em relação às atividades artísticas onde ela poderia criar seus desenhos.

"Enquanto as crianças desenham ou criam objetos também brincam de "fazde-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar o mundo." (RCNEI, 1998, p. 93)

Dessa maneira a escola deve se constituir num local onde a criança possa vivenciar essa linguagem de maneira rica e para tanto é necessário que o professor conheça as teorias desenvolvidas acerca desse tema e tenha claro o seu papel perante os desenhos de seus alunos buscando relacionar o seu conceito de desenho enquanto linguagem com sua prática pedagógica. A partir de então o desenho se constituirá um importante instrumento na construção do conhecimento da criança e contribuirá no processo educativo nessa fase da vida.

Desenvolvimento

O ato de desenhar está presente no cotidiano da vida infantil. Rabiscando e de-

senhando sobre diversas superfícies, com diferentes objetos e até mesmo ao pintar seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se do desenho para expressar experiências sensíveis.

O desenho é, seguramente, uma forma de comunicação infantil, ou seja, é através dele que a criança tem a possibilidade de registrar sua fala, expressar seus gestos, uma vez que a mesma ainda não tem o domínio da escrita convencional.

Logo, o desenho é considerado a primeira escrita.

No decorrer da simbolização, a criança passa gradativamente a apreender códigos de representação das imagens, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê, criando formas expressivas individualizadas integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que podem ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Moreira, em seu livro, relaciona os estudos de Piaget sobre jogos com a pesquisa realizada por Luquet sobre as etapas do desenho infantil, destacando que há uma importante ligação entre eles, pois a criança, ao desenhar demonstra espontaneamente uma evolução cognitiva.

Moreira ainda ressalta em seu livro um fator muito presente na sociedade capitalista que é a alfabetização precoce. Esta banaliza o desenho, haja visto que com a Revolução Industrial e o crescimento urbano aumentou-se a necessidade de mão de obra, o que trouxe como conseqüência um aumento no número de escolas infantis, com a finalidade de preservar um espaço para a criança.

O que deveria ser uma ferramenta em favor do desenvolvimento da criança, tornou-se um local onde a mesma se ocupa com atividades mecânicas para satisfazer o desejo dos pais: ler e escrever.

...Pois a escola maternal que encontramos hoje, salvo raríssimas exceções, não corresponde à visão do teórico, mas ao desejo dos pais. E o desejo dos pais está permeado pela ideologia dominante em nossa sociedade. Este desejo está expresso na procura de escolas fortes. Escola forte que traduz um desejo de força, de poder. Escola forte entendida como a escola que promove o mais rapidamente a alfabetização que é socialmente compreendida como signo de sucesso."(MOREIRA, 1997:65,66)

É indispensável que o professor tenha um entendimento a respeito de seu papel, para que seja promovido na criança um senso de autonomia a fim de que ela possa expressar sua liberdade e se constitua como um sujeito autônomo, crítico e participativo na sociedade em que vive, e o desenho está atribuído a esse processo.

Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida através de leituras de livros, artigos e periódicos, além de consultas a sites na Internet a respeito do tema abordado.

Referencial Teórico

MEREDIEU, Florence.

Meredieu através de seus textos busca direcionar o trabalho de educadores e todos aqueles interessados no mundo infantil indicando as perspectivas às quais devem ser restituídos os desenhos das crianças, não sendo reduzidos às categorias adultas.

Bibliografia Básica

GREIG, Philippe. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004

LOWENFELD, Viktor.;BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da

capacidade criadora. São Paulo : Mestre Jou, 1977

MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Culrix, 2006

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho. São Paulo: Loyola, 1997

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. Pedagogia do desenho infantil. São Paulo:

Alínea, 2007.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR

KLEUBER ROBERTO DE ARAUJO

RESUMO

O objetivo deste Artigo é estimular a reflexão sobre a contribuição da Formação Continuada na formação do educador e, em meio a estas reflexões, acreditamos que o processo de Formação Continuada contribua muito para a vida profissional do educador, visto a necessidade de estar atualizado em relação às mudanças, a fim de enfrentar os desafios postos no cotidiano escolar. Partimos do pressuposto de que os educadores devem ter consciência do seu papel e res-

ponsabilidade para que seus alunos adquiram autonomia e possam expressar suas opiniões e serem sujeitos críticos na sociedade. Também é muito relevante que os educadores conheçam a gestão e organização da escola em que trabalham, de forma que possam compreender, participar e contribuir para a melhoria da escola, do seu trabalho e da aprendizagem dos alunos. Uma formação contínua, possibilita que os educadores ampliem os olhares a respeito das atividades do dia-a-dia, em busca de novas descobertas, novas aprendizagens, novas expectativas, novos sonhos. Isso refletirá na aprendizagem dos alunos e na melhoria da escola.

Palavras chave: Formação Continua; Educador; Autonomia; Reflexão.

INTRODUÇÃO

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar. (LIBÂNEO, 2009, p. 389).

A promoção de ações de desenvolvimento profissional também se faz necessária em busca de uma gestão democrático-participativa. Ela diz respeito aos processos de formação continuada, que podem ocorrer "durante" ou "fora" da jornada de trabalho.

Dentre as ações possíveis, ressalto a importância da busca pelo ensino e pela aprendizagem efetiva dos alunos nesse contexto.

Assim, "serão inúteis as práticas democráticas de gestão, a descentralização, a avaliação institucional externa, a participação dos pais, etc.,"se os alunos não aprimorarem sua aprendizagem, se não aprenderem mais e melhor. (LIBÂNEO, 2009, p. 389).

Considerando a teoria de MIZUKAMI, 2002, os professores necessitam aprender com as situações vivenciadas, os conhecimentos e as experiências compartilhadas. Os conteúdos estão no centro dos assuntos que dizem respeito às políticas públicas de educação.

Pode-se dizer que a relação entre o professor e os alunos é mediada com base nos conteúdos. Dessa maneira, os professores necessitam assumir uma postura crítica nesse processo de mediação, uma vez que "as formas pelas quais os estudantes entram em contato e interagem com o currículo são tão vitais quanto o próprio conteúdo" (MIZUKAMI et al., 2002, p. 73).

Assim, torna-se essencial que os cursos de formação docente levem em conta que além de compreender os conteúdos, os professores devem saber de que forma ensinar esses conteúdos aos seus alunos. Para que haja o desenvolvimento profissional dos professores, é preciso que existam oportunidades para isso no cotidiano escolar, de forma que os docentes possam de fato aproveitar as oportunidades em busca de novas aprendizagens profissionais. Estas devem contribuir para a análise e melhoria das práticas pedagógicas.

Desse modo: [...] Tendo oportunidade – dentro da rotina organizacional de seu trabalho diário – para refletir sobre as implicações que a reforma coloca para seu ensino, os professores pouco a pouco, provavelmente, serão capazes de identificar em que e como eles necessitam mudar, e aprender muito melhor o que necessitam mudar. (MCDIARMID apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 74).

Os autores estudados também desenvolvem a ideia de que o professor deve compreender o mesmo conteúdo escolar de variadas maneiras, para que assim, ao interagir em sala de aula, decida como ensiná-los aos alunos, de forma que eles compreendam, reflitam a respeito das novas ideias e atribuam significados pessoais.

Assim, é esperado que os próprios alunos desenvolvam as suas ideias e elaborem questões em busca de uma maior compreensão acerca do assunto. Dentro desse contexto, os professores precisam de tempo para se dedicar a aprender mais sobre a sua área de atuação, saber e refletir sobre como ensinar determinados conteúdos, conhecer e entender a organização da escola, saber se relacionar com os responsáveis pelos alunos e a comunidade escolar e repensar diversas questões.

A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para o processo de ensinoaprendizagem nela desenvolvido, (MIZUKAMI et al., 2002, p. 80)

De acordo com Libâneo (2009),

O desenvolvimento profissional diz respeito ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho. Assim, é na escola que os profissionais podem repensar as suas práticas, de forma que haja uma reconstrução em busca de transformações. O desenvolvimento profissional deve estar relacionado com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. Assim, as ações de desenvolvimento profissional devem estar vinculadas às "práticas de gestão e da cultura organizacional" (LIBÂNEO,

2009, p. 375-376)

Nesse contexto, cabe definir a ideia de cultura organizacional, que de acordo com Libâneo (2009, p. 320), diz respeito ao "conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular". Dessa forma, a escola pode contribuir para o desenvolvimento docente, por ser um ambiente de aprendizagem em que há trocas de ideias entre os profissionais e a organização, possibilitando a constituição da cultura escolar.

Assim, os educadores também podem contribuir, quando necessário, para as mudanças na escola em busca da melhoria do processo de ensinoaprendizagem. Fátima Abdalla (apud LIBÂNEO, 2009) estabelece, em um estudo feito a respeito do assunto, quatro fatores que interferem nas relações entre trabalho docente e organização escolar.

A gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Assim, é importante ressaltar o fato de que a cultura organizacional pode influenciar o desenvolvimento docente, assim como os professores podem contribuir para construção da cultura dentro do espaço escolar. Cabe, nesse sentido, destacar o papel da direção e da coordenação pedagógica da escola relativo ao apoio e à sustentação desses espaços de reflexão, de investigação e de tomada de decisões, a fim de instaurar uma cultura de colaboração, como ingrediente da gestão participativa. (LIBÂNEO, 2009, p. 377)

Este processo deve ser visto de maneira positiva, como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Para que isso ocorra, é preciso que haja uma articulação entre a prática e a reflexão, uma vez que elas devem caminhar juntas, pois estão entrelaçadas. A sociedade está passando por diversas mudanças e atualmente a escola se encontra no centro das atenções e espera-se que ela atenda às demandas sociais de diferentes ordens.

Atualmente o ensino tem passado por diversas mudanças, que acabam influenciando a identidade do professor e a gestão escolar, que também são afetados por essas transformações. Dessa forma, o autor ressalta que as escolas precisam organizar-se para promover a mudança, mas respeitando os significados, os valores, as atitudes e as práticas das pessoas. (LIBÂNEO, 2009, p. 377)

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania.

E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência competente. Dessa forma, a sociedade passa a exigir uma escola que demonstre sua competência e começa a contribuir com esse processo e decidir sobre o mesmo, o que faz com que existam parcerias "entre organizações não-governamentais e empresas, com a escola, assim como o bom funcionamento de Associações de Pais e Mestres" (LÜCK, 2000, p. 12).

Essa alteração na concepção de educação e da relação "escola/sociedade" faz com que haja um novo enfoque na organização escolar. Isso possibilita que a gestão esteja associada à participação e a um processo em equipe. A participação de todos os envolvidos no processo escolar é de extrema importância para a gestão democrática, bem como a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola.

Também é preciso que a proposta educacional esteja articulada com as necessidades sociais da realidade escolar. No que diz respeito à democracia, é preciso que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento humano, que ocorrem "através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação." (FERREIRA, 2000, p. 170)

Isso só pode ser concretizado por meio da gestão democrática, que abre espaço para a participação das pessoas e rompe com a ideia do autoritarismo. A participação surge da necessidade do ser humano trabalhar, se organizar conjuntamente dentro das instituições, se associar para analisar e tomar decisões.

Assim, de acordo com a autora, ocorre a participação, que é sempre política "e que, associada à formação de qualidade, vai possibilitar o exercício da cidadania".

Associando a ideia de participação com a educação para a emancipação. Neste processo, é o próprio sujeito que deve ter consciência dos acontecimentos e se emancipar, porém o papel do educador se faz relevante nessa situação, uma vez que ele pode apoiar e motivar, contribuindo assim para que o próprio indivíduo se emancipe. "O desafio mais importante – e aí aparece o papel da educação – está em arregimentar todas as forças no sentido de preservar e cultivar a emancipação contra os riscos de manipulação." (FERREIRA, 2000, p. 171)

Ferreira (2000) destaca a importância

de um currículo voltado para os valores, a solidariedade e a ética. A autora também aponta o diálogo como algo essencial neste processo. A ideia de conhecimento-emancipação prevê uma ética que não seja individualista, mas que tenha como base a solidariedade e que contribua para que as pessoas se sintam parte de um coletivo que é a sociedade e façam parte de uma responsabilidade conjunta.

O conhecimento-emancipação também supõe a participação política, que tem como princípio a democracia. Com isso, "[...] a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista incessante de espaços novos e de formas novas de cidadania individual e coletiva." (FERREIRA, 2000, p. 173)

A emancipação humana se conquista na solidariedade e na participação. Assim, além de destacar a relevância dos professores participarem do processo de gestão e organização escolar, é importante pensar e refletir de que modo as instituições escolares podem promover uma gestão que seja realmente democrática e possibilite a participação de todos. Também é preciso que no processo de ensino-aprendizagem, haja a preocupação com a autonomia dos alunos, que devem saber expressar as suas opiniões, analisar as situações de forma crítica e refletir sobre as mesmas.

É preciso considerar as mudanças ocorrentes na sociedade, especificamente na educação e a necessidade do educador em acompanhar essas transformações, refletir sobre as mesmas e construir novos saberes.

Atualmente é possível perceber que existem muitos desafios que devem ser enfrentados pelas escolas em busca da aprendizagem efetiva dos alunos. Dessa forma, os educadores necessitam estar preparados para lidar com uma realidade que se modifica a cada dia e exige deles uma postura frente às transformações no âmbito escolar.

A escola está se tornando mais complexa, o que faz com que a profissão docente não se restrinja ao "domínio dos conteúdos" e à "técnica" utilizada para a transmissão destes. Atualmente, é preciso que o professor lide com um "conhecimento em construção" e com a mudança constante. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 12)

Desse modo, além de conhecer os conteúdos, o docente também deve aprender por meio de ações e atitudes. Muitas vezes, no dia-a-dia escolar, o professor se depara com situações nas quais ele não sabe como agir. Com isso, é importante que o educador esteja preparado para refletir sobre a realidade e elaborar novas maneiras de agir.

Começa então a surgir a ideia da formação como um continuum, na qual o professor também constrói conhecimentos de acordo com as situações vivenciadas em seu cotidiano. Com isso, um dos momentos pelos quais os docentes adquirem e constroem conhecimento é o processo de formação permanente.

Ao mesmo tempo em que se atribui grande força às experiências do professor acumuladas ao longo de sua vida – que, em geral, constituem inspiração (ou anti-inspiração), na maioria das vezes inconsciente, à sua configuração como um profissional ao longo da carreira –, entende-se que 26 essa configuração deva ser acompanhada pelo que o presente trabalho entende como processo de formação continuada. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16)

Com isso, a reflexão é muito importante neste processo, uma vez que contribui para interligar a formação inicial, a formação continuada e as situações vivenciadas pelos professores ao longo de sua profissão. Nesse sentido, ainda segundo a autora, o professor deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva.

É certo que não se pode substituir a formação inicial pela formação continuada, pois as duas fazem parte de um processo constante que deve estar articulado. Dessa forma, é preciso considerar a importância da formação inicial no processo "total" de formação, embora ela seja apenas um início de um processo que deve ser contínuo.

De acordo com Libâneo (2008),

É preciso considerar que a educação acontece em diversos lugares, portanto a escola não pode ser um espaço restrito à transmissão de informação sobre as matérias e os conteúdos dos livros didáticos. Ela deve ir além e buscar unir a cultura experienciada na sociedade com a cultura formal. Com isso, o professor tem o papel essencial de contribuir para que os alunos atribuam significados próprios "às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana" (LIBÂNEO, 2009, p. 52).

Assim, os alunos poderão analisar as informações recebidas de uma maneira crítica, compreendendo os significados da cultura e da ciência.

É preciso que a escola: [...] proporcione não só o domínio de linguagens para a busca da informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando-se o aluno sujeito do seu próprio conhecimento. (LIBÂNEO, 2008, p. 53)

Assim, o autor ressalta ainda que a

formação docente deve contribuir para a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a formação inicial é de suma importância para o professor, pois permite além do conhecimento, a identificação com a profissão.

É na formação continuada que a identidade do educador se consolida por meio do contexto do seu trabalho, "visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático" e "ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional" (LIBÂNEO, 2008, p. 73)

A formação permanente também contribui para a reflexão e a mudança nas práticas docentes, uma vez que é preciso buscar soluções para as possíveis dificuldades da profissão.

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe. (LIBÂNEO, 2008, p. 78)

De acordo com o autor, o processo de formação continuada pode ocorrer dentro ou fora da jornada de trabalho. Muitas vezes, as situações mais conhecidas são as que ocorrem fora da jornada de trabalho, uma vez que dizem respeito a "congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas" (p. 229). Porém, existem algumas ações que contribuem para o desenvolvimento profissional e muitas vezes não são vistas como parte integrante de uma formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta atividade de pesquisa, conhecemos algumas concepções de diferentes autores sobre o desenvolvimento da ideia de formação inicial e continuada dos educadores.

Entendemos que a tendência crítico-reflexiva possibilita aos educadores analisarem suas práticas, desenvolvendo novas ideias e construindo novos conhecimentos. Assim, é importante um trabalho conjunto, no qual os profissionais possam dialogar com seus colegas de trabalho, discutindo experiências e refletindo sobre seu cotidiano.

É nesse contexto que a Formação Continuada deve estar presente, contribuindo para que os educadores que já estão inseridos nas escolas possam conhecer diferentes ideias, construir novos conhecimentos, repensando as suas práticas de forma reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline de M. R. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CHALUH, Laura Noemi. Formação Continuada de Professores: diálogo e experiências. In: DIAS, Romualdo (Org.). Formação Continuada: diálogo entre educadores. Jaboticabal: Funep. 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167 – 177, fev./jun. 2000.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.).

Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. Aprendizagem da Docência: Contribuições Teóricas. In: _____. Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 25-33.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In:

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

OYAFUSO, Akiko; MAIA, Eny. Plano Escolar: caminho para a autonomia. 4. ed. São Paulo, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

APLICABILIDADE DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES

Resumo

Por meio da revisão e citações literárias este trabalho busca demonstrar os aspectos do brincar num olhar neurociêntifico, apontando as contribuições do brincar no desenvolvimento cerebral e intelectual, no sentido de auxiliar docentes em suas praticas educacionais.

As brincadeiras recreativas possibilitam que as crianças na educação infantil se desenvolvam e aprendam, manifestando suas emoções, pensamentos, vontades e desejos. Sabe-se que indivíduos que brincam durante a sua infância se tornam adultos mais alegres, capazes e inteligentes, contudo é necessário que existam profissionais com conhecimento para aplicarem brincadeiras e brinquedo, adequados a idade das crianças, pois vão estimular a atividade criadora e percepção infantil, o que possibilitará o desenvolvimento intelectual, com maior capacidade de apreensão e compreensão.

Palavras-chave: brincadeiras, brincar, neurociência, aprendizado, praticas educacionais, desenvolvimento intelectual.

INTRODUÇÃO

É por meio do brincar que as crianças adquirem aprendizado, desenvolvimento afetivo e social, obtido nas práticas das atividades lúdicas as quais possibilitam no momento da cooperação, competição, interação e envolvimento da criança com o grupo, propiciando novas amizades e fortalecendo as relações sociais.

Ensinar a uma criança não significa apenas a transmissão de conhecimentos, mas sim permitir que o mesmo seja construído, e aprender brincando é uma metodologia que deve ser utilizada, pois tudo o que oferece desafios se torna mais interessante.

Ainda assim, o desenvolvimento pessoal da criança seja por meio da autodescoberta, autoconfiança, senso crítico ou das habilidades de expressão. Nas atividades recreativas a criança terá a possibilidade de desvendar as suas potencialidades e limitações, ao se comparar com os seus colegas.

Reconhecer as potencialidades e limitações é importante para a vida adulta das crianças, o desenvolvimento do processo de autoconfiança será necessário para decisões futuras. Muitas crianças e jovens tem dificuldades em opinar, falar sobre o que pensam, perguntar e questionar devido ao próprio ambiente em que cresceram, apresentam bloqueio e muitas vezes vergonha de se expressarem, e nisto as atividades lúdicas podem auxiliar consideravelmente no seu desenvolvimento, com exercícios para pensarem, interpretarem, analisarem, mesmo através de histórias infantis. A habilidade de expressão pode ser trabalhada por meio da linguagem ou do corpo, como a dramatização, que auxilia na desinibição e construção da autoestima.

Nota-se que muitos docentes fazem uso das brincadeiras em seu cotidiano escolar, muitas das vezes sem saber as potencialidades existentes no ato de brincar. Sendo assim diante de tantas possibilidades de desenvolvimento surge à inquietação de saber quais são as contribuições neurológicas desencadeadas no brincar?

Este trabalho não tem a finalidade de esgotar o assunto, mas de trazer para a reflexão e discussão junto aos docentes quanto às potencialidades do brincar no desenvolvimento neurológico, e para tal pautou-se em estudos voltados dentro do campo da neurociência.

A presente citação busca demonstrar qual a importância do brincar, definição de jogos, brinquedo e brincadeiras, o desenvolvimento do aprendizado num olhar neurociêntifico, brincadeira e neurociência.

1. A IMPORTANCIA DO BRINCAR

O educar permite situações de cuidados, aprendizagens e brincadeiras sempre orientadas de maneira integrada, visa contribuir com o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, ou seja, de ser e estar entre as pessoas em uma atitude de aceitação, respeito e confiança por parte das crianças, aos conhecimentos da realidade social e cultural da sociedade o qual está inserido (BRASIL, 1998).

Em seu processo de construção do conhecimento, as crianças fazem uso das mais diferentes linguagens, assim exercem a capacidade que possuem em terem ideias e hipóteses sobre tudo o que buscam desvendar, assim, a forma como constroem o conhecimento vem das interações que realizam com outras pessoas e com o meio em que vivem (BRASIL, 1998).

Desta maneira, compreender, conhecer e reconhecer a particularidade de cada criança em serem e estarem no mundo é um desafio na educação infantil (MACIEL; STRAUB, 2010).

A Educação Infantil é uma fase fundamental e muito significativa para o desenvolvimento de uma criança em todos os seus aspectos e formação. Sabe-se que indivíduos que brincam durante a sua infância se tornam

adultos mais alegres, capazes e inteligentes, sendo assim, é importante que no ambiente familiar quanto no escolar, exista atividades que proporcionem esse desenvolvimento e aprendizado (RODRIGUES; SANTOS, 2015).

Brincar é o mesmo que divertir-se, recrear-se, entreter-se e distrair-se, ou seja, de uma forma geral é algo frequente em nossas vidas, ou pelo menos deveria ser, pois auxilia aentender de maneira agradável as dificuldades encontradas no nosso cotidiano social e escolar (RODRIGUES; SANTOS, 2015).

É Através do brincar que as crianças são educadas para aprenderem a dividir, dar a vez, respeitar as diferenças e valores, formar conceitos, relacionar ideias, estabelecerem relações lógicas, e desenvolvem a personalidade, expressão oral, corporal, interagindo de maneira criativa e lúdica na construção do aprendizado, assim, deve fazer parte das atividades escolares (RODRIGUES; SANTOS, 2015). As diversas formas de brincar possibilitam que as crianças comecem a se descobrir, tendo contato dela mesma com outras crianças e assim surgem as trocas de conhecimentos e de experiências umas com as outras. Assim, as brincadeiras nas escolas devem ser vistas como uma formação de valores e é através desta prática que os educadores podem ver e compreender as dificuldades e necessidades de cada um, podendo então realizar um planejamento mais direto e eficaz das suas ações pedagógicas (MAURICIO, 2008).

O artigo 227 da Constituição Federal frisa que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocálos a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

É importante que a criança viva em um ambiente agradável para que sua criatividade e imaginação fluam de maneira que se sintam 'maiores' do que elas realmente são na realidade, aspecto este que se apresentará refletido em suas brincadeiras. Essa imaginação se faz necessária, pois ela possibilita que seja construída uma característica importante nesta criança, a sua independência, pois a imaginação surge da ação, e quando a criança não tem uma realização imediata de suas vontades, ela cria uma tensão e acaba se envolvendo com o mundo imaginário, onde seus desejos e vontades podem ser realizadas em um mundo lúdico ou de fantasias. Para Piaget, o desenvolvimento de uma criança é possível através do lúdico, necessitando de brincadeiras para crescer e de jogos como maneira de encontrar seu equilíbrio com o mundo. (MAURÍCIO, 2008).

2. APLICAÇÃO PRÁTICA DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser considerados como formas de comunicação. As atividades livres sendo direcionadas ou não, representam atividades lúdicas que possibilitam o desenvolvimento intelectual, psíquico e motor, inclusive a origem do lúdico a qual se origina da palavra 'ludus' = 'jogos' e 'brincar' (RODRIGUES; SANTOS, 2015).

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais de uma criança, portanto, não pode ser considerada como uma forma de entretenimento para simples gasto de energia, mas sim como meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, ou seja, os jogos são exercícios sensório-motor e de simbolismo (FERREIRA, 2014).

Os jogos e as brincadeiras são instrumentos básicos da vida psíquica de uma criança, sendo um fator importante e indispensável ao seu desenvolvimento. Verificase que as crianças buscam os jogos por apresentarem uma grande necessidade e não apenas por pura distração, sendo através dos jogos que elas podem se revelar, mostrar suas inclinações, tanto boas como más, sua vocação, habilidades, seu caráter, ou seja, tudo o que ela apresenta de maneira latente no seu eu interior em formação ela exterioriza (FERREIRA, 2014).

Toda e qualquer brincadeira pode ser considerada como uma imitação transformada no plano das emoções e das ideias, de alguma realidade anteriormente vivenciada, a brincadeira é uma linguagem infantil (BRASIL, 1998).

As brincadeiras favorecem a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de maneira criativa, ou seja, brincar contribui para que as crianças transformem os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. No ato de brincar, os sinais, gestos, objetos e espaços podem valer e significar muitas outras coisas do que aparentam ser, desta forma é possível inferir que ao brincarem, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, porém, sabendo que estão brincando (BRASIL, 1998).

Emoções diferentes podem ser conhecidas, como o amor, a confiança, e a união, em contrapartida a inveja, rejeição, irritação, entre outros também podem ser sentidas pelas crianças ao brincarem, porém, na maioria das vezes existe o incentivo à curiosidade e competição, estas vivências que se manifes-

tam como símbolos do mundo adulto e infantil. Para isto, a criança buscará interagir, procurando por soluções lógicas, se desenvolvendo como ser, determinando seu crescimento sadio, libertador de energias e conflitos, tal como ocorre no dia-a-dia (MIRANDA; SOUSA, 2014).

É através das brincadeiras que a criança expressa sua criatividade, pois ela se sente livre para criar e se descobrir, além de propiciarem uma melhora na socialização com outras crianças. (MACIEL; STRAUB, 2010).

As brincadeiras e os jogos possuem então uma função social e são produções elaboradas culturalmente, mas que só podem ser expandidas através da contribuição dos adultos. (SILVA, 2012).

Já os brinquedos propiciam um suporte as brincadeiras, apresentando relações íntimas com as crianças, capazes de estimular a representação e expressão de imagens relacionadas a realidade. Assim, o brinquedo permite que a criança reproduza tudo o que existe no seu cotidiano, na natureza, nas construções humanas, sendo muitas vezes comparado a um substituto de objetos reais (SILVA, 2012).

Um mundo imaginário se cria através dos brinquedos, e varia de acordo com a faixa etária em que se encontra, pois crianças de até 3 anos os brinquedos veem carregados de animismo, já entre os 5 e 6 anos eles integram elementos da realidade (SILVA, 2012).

Segundo Sousa, Fernandes e Silva (2015), brincadeiras, brinquedos e jogos fazem parte da construção do conhecimento e desenvolvimento da criança, sendo estes utilizados desde a Grécia antiga, transmitindo de geração a geração conhecimento empíricos embuídos nos jogos, percorrendo séculos. A busca constante das brincadeiras vai de encontro à necessidade que a criança tem do desenvolvimento de habilidades mentais, a escola enquanto instituição tem por si só a finalidade de propiciar o aprendizado, sendo muitas das vezes a mediadora do brincar.

Para os autores durante o brincar há possibilidades múltiplas como a apropriação de informações referente à vida intelectual, social e afetiva da criança, o que leva a sugerirem um repensar dos docentes em relação as suas ações pedagógicas.

Ainda assim, é importante que os brinquedos sejam adequados a sua idade e desenvolvimento, pois vão estimular a atividade criadora e percepção infantil, possibilita o desenvolvimento intelectual, com maior capacidade de apreensão e compreensão. Pode-se afirmar que uma boa escola infantil é aquela que utiliza as brincadeiras, os jogos e os brinquedos como recursos pedagógicos (FRIEDMANN, 1992).

3. NEUROCIÊNCIA VOLTADA À APRENDIAGEM

Neurociência enquanto ciência busca respostas para condutas humanas por meio do estudo do cérebro humano, na tentativa de compreensão das funções neuronais que estabelecem comunicação com o meio externo. Tecnologias das mais diversas contribuem nesse processo incessante de busca, o que leva a uma interação de profissionais de áreas diversas, que fazem da neurociência um instrumento de aprendizado e compreensão para diversos problemas de ordem biológica. (SILVA e MORINO, 2012).

Oliveira (2014) advoga em seu trabalho que no campo educacional a neurociência adentra trazendo contribuições significativas em relação ao processo ensino aprendizado, embora destaque que haja a necessidade de aprimoramento e divulgação desse campo de saber, para que o mesmo sirva como meio de contribuição nas ações pedagógicas.

O educador utiliza rotineiramente estratégias pedagógicas noprocesso de ensino e aprendizagem de sua disciplina. Todavia, emboraatue nas transformações neurobiológicas que produzem aprendizagem e fixação do conhecimento na estrutura cognitiva da mente, em geraldesconhece como o cérebro e o sistema nervoso como um todo funciona, com relevância na esfera educacional. (BARTOSZECK e BARTOSZECK, 2009, p1)

O aprendizado resulta da interação da pratica e da vivencia individual e coletiva no meio ambiente, a qual possibilita funções psicológicas necessárias para a ação humana no meio social. (LIMA, 2012).

Sendo assim nota-se uma relação intrínseca no brincar enquanto instrumento de desenvolvimento, uma vez que as brincadeiras favorecem a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de maneira criativa, ou seja, brincar contribui para que as crianças transformem os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. No ato de brincar, os sinais, gestos, objetos e espaços podem valer e significar muitas outras coisas do que aparentam ser, desta forma é possível inferir que ao brincarem, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, porém, sabendo que estão brincando (BRASIL, 1998).

Segundo Silva e Morino (2012) a neurociência busca compreender melhor o processo ensino aprendizado por sua vez contribuindo no trabalho pedagógico, possibilitando a busca de novas estratégias de ensino, que atendam a real necessidade dos educandos, o que leva a crer na necessidade da busca de conhecimentos que abranjam a neurociência e pratica educacional, mapear as áreas cerebrais em relação ao funcionamento poderá contribuir significativamente

nas intervenções de aprendizado e na atuação do educador. Ao preparar suas aulas o educador poderá buscar objetivo mais concreto com as brincadeiras ao levar em conta os aspectos neurobiológicos envolvidos no ato de brincar.

Segundo Sousa, Fernandes e Silva (2015), ao tratar de neurociência esclarece que esta é uma área da ciência que estuda mais profundamente o cérebro humano e seu desenvolvimento, abrangendo diversas áreas, no caso da educação busca respostas que esclareçam como se dá o aprendizado. Uma vez que essa não pode ser considerada como fator isolado, engloba aspectos cerebrais, psíquicos, cognitivos e sociais, sendo necessário avaliar diversas experiências vivenciadas pelo aprendiz, uma vez que todos os aspectos citados vão de encontro ao meio que fornece informações, as quais são interpretadas por órgãos sensoriais que recebem e repassam essas informações por um sistema físico-químico-neuronal altamente complexo e preciso o que resulta em respostas por parte do aprendiz.

Os neurônios se originam no período de gestação, no nascimento das crianças, estabelecem diversas conexões entre si, conhecida com sinapses químicas.

As sinapses químicas são quando um neurônio comunica-se com outro por meio de um neurotransmissor, quanto maior a quantidade de neurônios maior a quantidade de conexões estabelecidas e por sua vez melhor será a aprendizagem.

Durante todo o período de vida há mudanças nas conexões sinápticas, as quais aumentam de acordo com os estímulos ofertados, o desenvolvimento do cérebro é intenso nos primeiros anos de vida e vai reduzindo ao passar dos anos, porém persiste ao longo da vida. Durante as brincadeiras diferentes áreas do cérebro se interconectam e formam novos caminhos neurais o que resulta em novas ações, habilidades racionais favorecem a aprendizagem. (SOUSA, FERNANDES E SILVA, 2015).

Segundo Carvalho (et al 2011) há a necessidade de um olhar para o aluno como integral: social, histórico, psicológico e biológico, onde todas as esferas constitutivas do individuo deve ser consideradas nas ações pedagógicas, nota-se que pouco se fala de aspectos biológicos no contexto educacional em especial as questões neurocientíficas no processo ensino aprendizagem.

A neurociências segundo os autores permitem a compreensão de problemas comportamentais de aprendizagem e possibilita praticas pedagógicas efetivas, oque leva a crer na necessidade de uma formação docente que abranja aspectos neurocientíficos em sua formação.

Os autores atentam para o uso das brincadeiras como mera atividade recreativa, em seu trabalho observa que apesar de muito presente as brincadeiras e jogos na educação infantil, nota-se que essas praticas não são permeadas pela fundamentação teórica, não associando-as ao processo de ensino aprendizado. Muitos jogos infantis são elementos que contribuem na formação das funções mentais superiores, tais como jogos sazonais, os quais são determinados pela época do ano, além do prazer que trazem as crianças, contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso, abrangendo aspectos psicomotores e cognitivos.

Atividades do jardim de infância ou da pré-escola devem ser interpretadas como "reptilianas", fortalecedoras e propiciadoras da "prontidão", do estar alerta, vigil e integrado neurossensorialmente e do ponto de vista neuropsicomotor para as "funções corticais superiores" e para toda gama de atividades simbólicas que será exigida em sua futura vida acadêmica, na leitura, na escrita, no cálculo. (ANTUNHA apud in CARVALHO, et al, 2011, p.10467)

Tais afirmações nos remetem a afirmar a importância da formação voltada para a compreensão dos aspectos neurocientíficos, a compreensão dessa área de estudo possibilitará o enriquecimento nas atividades pedagógicas e consequentemente no processo ensino aprendizado.

Em muitos jogos estão presente aspectos indutivos, imitatórios, de observação, memoria, raciocínio, aspectos verbais, não verbais, melódicos e harmônicos. Pular corda possibilita o desenvolvimento motor, mas não somente, essas brincadeiras sempre vêm acompanhadas de musicas, que trazem consigo melodia, ritmo, o que favorece o desbloqueio corporal e linguístico.

Ressalta-se que torna-se fundamental o estudo do sistema nervoso, uma vez que é no cérebro que se realiza as trocas de informações neuronais para desencadear as ações psicológicas e motoras realizadas pela criança. A compreensão das atividades lúdicas a serem realizadas associadas com o conhecimento de como se dá o desenvolvimento biológico neuronal, possibilita ganho para o aprendizado da criança ao propor atividades que vá de encontro à necessidade dos alunos, mas para isso se faz necessário planejar as atividades e ter intencionalidades em sua execução.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável diante de todas as informações coletadas por diversos autores, dos benefícios que as atividades recreativas devidamente planejadas e aplicadas podem possibilitar no desenvolvimento de uma criança, em todos os seus aspectos, lhes preparando para desafios na vida adulta de ma-

neira sadia e prazerosa.

Observa-se que o ato de ensinar não deve ser apenas o de transmitir conhecimentos, mas sim o de permitir que este seja construído. As brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças, e estas devem ser prazerosas, tanto dentro quanto fora das salas de aula.

Se bem elaboradas, vão auxiliar no desenvolvimento cognitivo, intelectual e físico das crianças, trabalhando a socialização, a autoestima, confiança, a união, a solidariedade e companheirismo, as emoções, os impulsos, a timidez e limitações que vão tornar esta criança em um adulto bem mais resolvido, com menos problemas psicológicos, que respeita a sociedade e cria e se fortalece na busca de princípios éticos e morais.

Quanto ao docente, se faz necessário o estudo em torno da neurociência para compreensão do funcionamento neuronal, e assim poder usar as atividades lúdicas como potencializador do processo ensino aprendizagem e não apenas como mero instrumento recreativo.

5. REFERENCIAS

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta. ABRINQ, 1992, 262p.

___. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, Vol.1,1998.

CARVALHO, Tatielle Balbinot de. ; CASTAGNARO, Marina; DIAS DA COSTA, Sandra Regina; RIOS, Franciane Heiden. , NEUROCIÊNCIAS E BRINCADEIRAS: PRÁTICAS E REFLEXÕES NOS CMEIS DE CURITIBA. X Congresso Nacional de Educação – Educere – pontifica Universidade Católica do Paraná, Curitiba de 07 a 10 de Novembro de 2011. Disponivel em: http://educere.bruc.com.br/CD2011 /pdf/5459_3821.pdf

FERREIRA, A.M.B.S. A importância do jogo e da brincadeira na educação infantil. Portal Educação, 2014. Disponível em: <Error! Hyperlink reference not

valid.pedagogia/artigos/53362/a-importancia-do-jogo-e-da-brincadeira-nahttp://www.portaleducacao.com.br/ pedagogia/artigos/53362/a-importancia-do-jogo-e-da-brincadeira-na-educacaoinfantil - !2educacaoinfantil#!2#ixzz48 jFhASjn

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs.). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: UNESCO/USP, 2018.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. Revista Novos Estudos Jurídicos, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

LIMA, Ricardo Franco de;MELLO, Rita de Jesus Luiz de; MASSONI, Iramaia e CIASCA, Sylvia Maria. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um serviço de neurologia. Revista Neurociências v.14 n.4 - out/dez, 2006 (185-190). Disponível em: Error! Hyperlink reference not valid.

MACIEL, D.F.; STRAUB, J.L. Brincadeiras na Educação Infantil: seus significados noprocesso ensino-aprendizagem. Revista Eventos Pedagógicos, v.1, n.1, p. 19-28, 2010.

MAURÍCIO, J.T. Aprender Brincando: o Lúdico na Aprendizagem. Psicopedagogia online, p.1-10. Disponível em: <http://www.profala.com/artedu cesp140.htm>.

MIRANDA;A.F.; SOUSA, C.S. A importância dos jogos e brincadeiras no ensino aprendizagem na educação infantil. Cadernos da Fucamp, v.13, n.19, p.106-117, 2014.

OLIVEIRA. Gilberto Gonçalves de.Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de docentes. Revista de Educação Unisinos v. 18(1):13-24, janeiro/abril 2014. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index. php/educacao/article/view/edu.2014.181.02/3987

SILVA, L.R. A importância dos brinquedos e brincadeiras para a aprendizagem. Portal Educação, 2012. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/

pedagogia/artigos/23224/a-importancia-dos-brinquedos-e-brincadeirapara-raaaprendiza gem#ixzz48jaVT9Tk>.

SOUSA, Elane Cristina Machado de ; FERNANDES, Flávia Elizabeth Machado Costa ; SILVA, Hugo Carlos Machado da. ENQUANTO EU BRINCO, EU APRENDO?! REFLEXÕES ACERCA DA NEUROCIÊNCIA. IV Colóquio Internacional, educação, cidadania exclusão, didática e avaliação, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhosTRABALHOEV047

MD1SA5_ID1166_20052015153231.pdf

FERREIRA , Lúcia Gracia . Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação . In: FERREIRA , Lúcia Gracia ; FER-

RAZ , Rita de Cássia Souza Nascimento . (Org .) . Formação docente: identidade, diversidade e saberes . Curitiba : CRV , 2014 . p. 167 - 179 .

D'ÁVILA , Cristina , SONNEVILLE , Jacques . Trilhas percorridas na formação de docentes: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial . In: VEIGA , Ilma Passos A. ; D'ÁVILA , Cristina (Org .) . Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas . Campinas : Papirus , 2008 . p. 23 - 42 .

CARVALHO, Tatielle Balbinot de. ; CASTAGNARO, Marina; DIAS DA COSTA,

Sandra Regina; RIOS, Franciane Heiden. NEUROCIÊNCIAS E BRINCADEIRAS:

PRÁTICAS E REFLEXÕES NOS CMEIS DE CURITIBA. X Congresso Nacional de Educação – Educere – pontifica Universidade Católica do Paraná, Curitiba de 07 a 10 de Novembro de 2011.

FANTACHOLI , Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagogico. Revista cientifica aprender 5ª edição 12/2011.

MOCHIUTTI, Solange. Educação infantil e cultura lúdica um olhar sobre a paratica pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA, dissertação de mestrado em Educação , Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2007.

ANTUNES , Celso ; PEGAIA , Uyvão Antonio . Ludopedagogia . São Paulo : Editora do Brasil , 1974 .

AUSUBEL , David P . Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano . Barcelona : Paidós , 2002 .

BARDIN , Laurence . Análise de conteúdo . Ed. revista e ampliada . São Paulo : Edições 70 , 2011 .

BROUGÈRE , Gilles . A criança e a cultura lúdica . Revista da Faculdade de Educação , São Paulo , v. 24 , n. 2 , p. 103 - 116 , jul./dez . 1998 .

BUZAN , Tony . Mapas mentais . Rio de Janeiro : Sextante , 2009 .

CAILLOIS , Roger . Os jogos e os homens . Lisboa : Cotovia , 1990 .

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação. EDUCERE- Revista da Educação, Umuarama, v.

9, n. 1, p. 7-32, jan./jun. 2009. Disponível em :Error! Hyperlink reference not valid.

CSIKSZENTMIHALYI , Mihaly . A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana . São Paulo : Rocco , 1999

D'ÁVILA , Cristina Maria . Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior . Revista Entreideias , Salvador , v. 3 , n. 2 , p. 87 - 100 , jul./dez . 2014

D´ÁVILA , Cristina Maria ; LEAL , Luiz Antonio Batista . Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais . Revista Teias , Rio de Janeiro , v. 13 , n. 30 , p. 197 - 207 , set./dez . 2012

HOLZAPFER , Cristóbal . Crítica de la razón lúdica . Madrid : Trotta , 2003 .

HUIZINGA , Johan . Homo ludens: o jogo como elemento da cultura . 4 . ed. São Paulo : Perspectiva , 2000 .

KISHIMOTO , Tizuko Morchida . O jogo e a educação infantil . 7 . reimp. São Paulo : Cengage Learning , 2011 .

LOPES , Conceição . Design de ludicidade . Revista Entreideias , Salvador , v. 3 , n. 2 , p. 25 - 46 , jul./dez . 2014 .

RADO, Juliana de Fatima Rocha Campos; BATISTA; Flóida Moura Rocha Carlesso. A importância da ludopedagogia: a arte de ensinar. R. Eletr. Cient. Inov.

Tecnol, Medianeira, Cadernos Ensino EAD, 4784-16499-1-RV.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FERREIRA , Lúcia Gracia . Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação . In: FERREIRA , Lúcia Gracia ; FERRAZ , Rita de Cássia Souza Nascimento . (Org .) . Formação docente: identidade, diversidade e saberes . Curitiba : CRV , 2014 . p. 167 - 179 .

D'ÁVILA , Cristina , SONNEVILLE , Jacques . Trilhas percorridas na formação de docentes: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial . In: VEIGA , Ilma Passos A. ; D'ÁVILA , Cristina (Org .) . Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas . Campinas : Papirus , 2008 . p. 23 - 42 .

CARVALHO, Tatielle Balbinot de. ; CASTAGNARO, Marina; DIAS DA COSTA,

Sandra Regina; RIOS, Franciane Heiden. NEUROCIÊNCIAS E BRINCADEIRAS:

PRÁTICAS E REFLEXÕES NOS CMEIS DE CURITIBA. X Congresso Nacional de Educação – Educere – pontifica Universidade Católica do Paraná, Curitiba de 07 a 10 de Novembro de 2011.

FANTACHOLI , Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagogico. Revista cientifica aprender 5ª edição 12/2011.

MOCHIUTTI, Solange. Educação infan-

til e cultura lúdica um olhar sobre a paratica pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA, dissertação de mestrado em Educação , Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2007.

ANTUNES , Celso ; PEGAIA , Uyvão Antonio . Ludopedagogia . São Paulo : Editora do Brasil , 1974 .

AUSUBEL , David P . Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano . Barcelona : Paidós , 2002 .

BARDIN , Laurence . Análise de conteúdo . Ed. revista e ampliada . São Paulo : Edições 70 , 2011 .

BROUGÈRE , Gilles . A criança e a cultura lúdica . Revista da Faculdade de Educação , São Paulo , v. 24 , n. 2 , p. 103 - 116 , jul./dez . 1998 .

BUZAN , Tony . Mapas mentais . Rio de Janeiro : Sextante , 2009 .

CAILLOIS , Roger . Os jogos e os homens . Lisboa : Cotovia , 1990 .

CSIKSZENTMIHALYI , Mihaly . A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana . São Paulo : Rocco , 1999

D'ÁVILA , Cristina Maria . Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior . Revista Entreideias , Salvador , v. 3 , n. 2 , p. 87 - 100 , jul./dez . 2014

D´ÁVILA , Cristina Maria ; LEAL , Luiz Antonio Batista . Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais . Revista Teias , Rio de Janeiro , v. 13 , n. 30 , p. 197 - 207 , set./dez . 2012

HOLZAPFER , Cristóbal . Crítica de la razón lúdica . Madrid : Trotta , 2003 .

HUIZINGA , Johan . Homo ludens: o jogo como elemento da cultura . 4 . ed. São Paulo : Perspectiva , 2000 .

KISHIMOTO , Tizuko Morchida . O jogo e a educação infantil . 7 . reimp. São Paulo : Cengage Learning , 2011 .

LOPES , Conceição . Design de ludicidade . Revista Entreideias , Salvador , v. 3 , n. 2 , p. 25 - 46 , jul./dez . 2014 .

PEREIT, Rejane Maria Eccel. OS JOGOS NA APRENDIZAGEM: UM OLHAR

PSICOPEDAGÓGICO. IDEÁRIO - Revista Científica do Instituto Ideia | Ano 2 nº 2 dezembro de 2013

ROSA, Ilhana de Lima Rodrigues da; FREITAS, Soraia Napoleão PANO, PIÃO,

PETECA, CORDÃO:O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE ATRAVÉS

DE JOGOS TRADICIONAIS. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019, 224p.

WOLFF, Carolina Gil Santos; PITOMBO, Elisa Maria. Brincar e aprender na sociedade pós-moderna: implicações para a psicopedagogia. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 19, n. 19, 2011 .

BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, Gilmara L.; PASCHOAL, Jaqueline D.

(Re)pensando a Prática do Educador Infantil. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos.

(org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual. Disponível em: http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm. Acesso no dia 21 de Outubro de 2015.

TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. São Paulo: Loyola, 1995. VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. SP: Libertad, 1994.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; PEREIRA JUNIOR, Antonio Alexandre. Orgs:

Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: reflexões sobre relatos de experiências. Cascavel: Edunioeste, 206.

PIAGET, L. E. A formação do símbolo na criança. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROSAMILHA, Nelson.Psicologia do jogo e aprendizagem innfantil.São Paulo: Pioneira,1979

FRIEDMANN, A. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2004.

BROUGÈRE, G. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004. CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

PEREIT, Rejane Maria Eccel. OS JOGOS NA APRENDIZAGEM: UM OLHAR

PSICOPEDAGÓGICO. IDEÁRIO - Revista Científica do Instituto Ideia | Ano 2 nº 2 dezembro de 2013

ROSA, Ilhana de Lima Rodrigues da; FREITAS, Soraia Napoleão PANO, PIÃO,

PETECA, CORDÃO:O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE ATRAVÉS

DE JOGOS TRADICIONAIS. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019, 224p.

SILVA, Fiderisa da; MORINO, Carlos Richard Ibaney. A importância das neurociências na formação dos docentes. Revista Momento, Rio Grande, 21 (1): 29-50; 2012.

WOLFF, Carolina Gil Santos; PITOMBO, Elisa Maria. Brincar e aprender na sociedade pós-moderna: implicações para a psicopedagogia. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 19, n. 19, 2011 .

BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, Gilmara L.; PASCHOAL, Jaqueline D.

(Re)pensando a Prática do Educador Infantil. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos.

(org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual. Disponível em: http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm. Acesso no dia 21 de Outubro de 2015.

TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. São Paulo: Loyola, 1995. VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. SP: Libertad, 1994.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; PEREIRA JUNIOR, Antonio Alexandre. Orgs:

Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: reflexões sobre relatos de experiências. Cascavel: Edunioeste, 206.

PIAGET, L. E. A formação do símbolo na criança. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROSAMILHA, Nelson.Psicologia do jogo e aprendizagem innfantil.São Paulo:

Pioneira,1979

O PAPEL DA MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MÁRCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

RESUMO

O presente Artigo tem como objetivo apresentar a música como uma ferramenta no desenvolvimento infantil. Apresentando o uso lúdico da musica como fator contribuinte nos anos iniciais de uma criança e também o papel da escola como agente estimulador e implementador do uso da música em seu currículo.

Durante anos a musica não foi entendida como disciplina, porém a criança tem contato com musica desde o nascimento. No convívio social, ela acrescentando na formação de atitudes , hábitos, disciplina, e mudanças na rotina. Desta forma, a musica trás consigo uma perspectiva significativa para o desenvolvimento motor e cognitivo e assim como em outras áreas do desenvolvimento, despertando assim a criatividade da infantil. Partindo da hipótese de que a música pode influenciar o desenvolvimento cognitivo da criança o presente estudo buscou,com base na Bibliografia, demonstra que a música tem uma contribuição muito grande para as crianças em desenvolvimento.

Por fim este trabalho contribui também como ferramenta pedagógica na educação infantil e teve como seu problema entender os aspectos favoráveis do ensino da música, percebendo as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho, ou seja, como a música pode auxiliar e contribuir em diversas atividades pedagógicas para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS- CHAVE: MÚSICA, PSICOMOTRICIDADE, CRIANÇA

INTRODUÇÃO

Está presente na vida dos seres humanos a música, esta, encontra-se antes mesmo do seu nascimento. A relação com a música, muitas vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância.

Há muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização, sendo ela uma forma de expressão artística, no campo popular, ou no campo erudito. Em algumas culturas vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música, acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades.

A musica pode ser utilizada como forma de expressão pelas crianças nas brincadeiras infantis assim também é usada para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem. Esses exemplos dão um breve resumo da importância da música na educação infantil, seja ela no ambiente escolar ou familiar.

Entender mais sobre a importância da música e seus benefícios na educação infantil é o objeto central deste estudo, apresentan-

do o uso lúdico da musica como fator contribuinte nos anos iniciais de uma criança e também o papel da escola como agente estimulador e implementador do uso da música em seu currículo. Além de transmitir idéias e sentimentos, a música também pode ser considerada uma forma de linguagem que causa sensações e que pode desenvolver capacidades que serão de suma importância durante o crescimento e desenvolvimento de uma criança.

O tema proposto confronta com a possibilidade de conhecimento, e, possivelmente uma utilização desta ferramenta, visando a contribuição do desenvolvimento da criança e no embasamento de que vários autores têm demonstrado que a importância da música no desenvolvimento global da criança é essencial, é de fácil assimilação e aceitação

1. A INFLUENCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo. Do período do nascimento até 6 anos de idade são fundamentais, para que a criança aprenda a decifrar as imagens sonoras da música e desenvolver representações mentais para organiza –lá. . Em contribuição o mundo que as rodeia, expressa uma explosão de ritmos seja eles: o relógio, o andar das pessoas, no vôo dos pássaros, nos pingos de chuva, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

De acordo com Nicole Jeandot (2001), durante a gestação a criança possui contato com a música, o ritmo, sentindo a pulsação do coração da mãe. Este é um dos fato que, logo ao nascerem, as crianças passam a ter contato com a música, outro momento comum é ao acalenta – lo por exemplo, é natural que a mãe emita sons e cante alguma música para o bebê. Antes mesmo de pronunciar a primeiras palavras é normal que ela emita alguns sons; muitas vezes parecem até estar cantarolando. É comum também que as crianças se movimentem junto com os sons, balancem seus membros, ou até mesmo o corpo; manuseando objetos, a criança descobre novos sons, tornando-os instrumentos, batucando e formando ruídos.

Com dois anos, gostam de brincar de imitar os sons que escutam; reagem rapidamente a qualquer tipo de som, seja dançando ou cantando . Começam a ter reais desempenhos com seus instrumentos musicais.

Mais ou menos com cinco anos, começam a criar uma identidade musical e sua própria sensibilidade. Gostam de ter muitas músicas em seu repertório e sincronizar movimentos.

Através da música o ser humano consegue uma forma de expressar-se sentimentalmente, traz consigo a possibilidade de exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas, emergindo emoções e sentimentos que as palavras são muitas vezes incapazes de evocar. (LIMA, 2010)

A música vem sendo apontada como uma das áreas do conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, juntamente com linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais, ou seja , ao lado de todas essas linguagens. Em alguns paises o campo da educação referente a música recebe destaque nos currículos, como é o caso do Japão e dos países nórdicos. Nesses países, o educador tem, na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções.

As cantigas que nos foram transmitidas oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos prepararmos para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar.

Mais tarde, já às voltas com as dores e as delícias do adolescer, ainda uma vez a música tem papel de destaque. Sem sombra de dúvida, a música é uma das formas de comunicação mais presente na vida dos jovens. Inúmeras vezes, é por meio da canção que temáticas importantes na inserção social desse jovem, não mais como criança, mas agora como preparação para a vida adulta, lhe são apresentadas. Como exemplo, temos os videoclipes que apresentam a jovens de classe média a dura realidade do racismo, da vida nas periferias urbanas e que podem ser utilizados por pais e educadores como forma de estabelecer um diálogo, uma porta para a construção da consciência cívica.

De uma forma geral as crianças adoram cantar e dançar, gostam de compor algumas coisas, inventam músicas ou sons; começam a ter maior controle quanto a sua voz; participam de vários jogos e brincadeiras musicadas; cantarolam para sua família e seus amigos e já são capazes de levar um instrumento musical com mais seriedade se acompanhadas por um profissional.

2. O DESENVOLVIMENTO CORPORAL ATRAVÉS DA MÚSICA

As atividades com musica permite que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema cor-

poral, e também permitem a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo, lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança.

O desenvolvimento cognitivo/ lingüístico são evidenciados através das situações que ela reconhece e tem como oportunizar e experimentar em seu cotidiano. Nesse contexto, as experiências rítmico musicais que permitem uma participação ativa favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve o senso auditivo; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela esta descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

A música no dia a dia das crianças vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas. (GOES, 2009)

Observamos o desenvolvimento psicomotor através das atividades musicais, que oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

O desenvolvimento sócio-afetivo ocorre quando a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Através do desenvolvimento da auto-estima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dêem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto-realização. (CHIARELLI; BARRETO, 2005)

Entre outras contribuições Bréscia (2003) ressalta que os jogos musicais podem ser de três tipos, esses que correspondem as fases desenvolvimento infantil, sendo elas sensório motor a relação da musica através de gestos, simbólica que é a busca significativa da musica através de ilustrações e analítica ou de regras que são jogos que englobam a musica socializando e organizando ,como por exemplo esperar sua vez para contar.

3. A INFLUENCIA DA LINGUAGEM MUSICAL E A ESCOLA

Durante a iniciação escolar a criança beneficia-se do ensino da linguagem musical, de acordo com as atividades propostas, as influencias musicais contribuem para o desenvolvimento da coordenação, viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal.

Esses aspectos psicológicos e cognitivos chamados de funções psiconeurológicas, constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. Rosa (1990) afirma que a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes.

O papel da escola é colocar ao alcance da criança tudo o que fortaleça sua aprendizagem, isso de maneira alguma renega a figura do professor e sua importância. O professor não é um mero observador que trás conteúdos prontos, o papel dele é construir o conhecimento junto ao aluno a partir das necessidades que surgem em nossa sociedade, à interação da sociedade, seja ela escrita ou musical deve ser mediada pelo professor.

Dentro de um ponto de vista construtivista, a escola não é formado de receitas prontas para ser aplicados, mas de princípios que possibilitam analisar, julgar e levar a tomada de decisão propícias ao ensino e à aprendizagem. Nesta concepção teremos como ferramenta fundamental justamente o papel do professor reflexivo sobre suas práticas cotidianas que possuem significado como, o que se faz e para que se faz qualquer tipo de conhecimento.

Um dos aspectos que influenciam a aprendizagem musical em uma visão construtivista é a disposição das crianças que está relacionada como influencias pessoais e interpessoais . Um outro aspecto também importante são os conhecimentos prévios adquiridos fora do contexto escolar sobre os temas abordados, tendo como justificativa que nenhum conhecimento adquirido parte do nada. Segundo Coll (1999, pág 66), "O fator mais importante que influi na aprendizagem

é aquilo que o aluno já sabe, não é necessário conhecer tudo que o aluno sabe, apenas o suficiente para traçar o caminho e seguir, à ser explorado".

Todos esses fatores, podem contribuir para grandes avanços em prol da conhecimento , fazendo com que aluno e professor e aluno caminhem lado a lado, utilizando a escrita com seu papel socializador e estimulador na formação de cidadãos pensantes, reflexivos e que apreciem a música.

A musicalização é importante na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática.

Conforme estudos de Gardner (1996) sobre crianças autistas, em que estas, são extremamente perturbadas e que freqüentemente evitam o contato interpessoal e talvez nem falem, possuem capacidades musicais incomuns. Isto talvez, porque houvessem escolhido a música como principal canal de expressão e comunicação, ou também porque a música é tão primariamente hereditária e que precisa de tão pouca estimulação externa, quanto falar ou andar de uma criança normal.

O Referencial Curricular ainda relata que muitas instituições de ensino encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, mostrando a defasagem existente entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, devido ao sistema de notas que de certa forma limitam o trabalho do professor enquanto parte do sistema na qual está inserido dificultando o mesmo. Percebemos ainda que falta integrar os conteúdos para que a linguagem musical não fique fragmentada. E assim temos que ajudar as crianças a expressar seus sentimentos e a música começa a fazer o seu papel na construção do conhecimento. Pode-se desenvolver todos os conteúdos usando a linguagem musical e assim desenvolvendo todas as áreas do conhecimento.

A partir da relação que estabelece com seus pares a criança constrói seu próprio conhecimento acerca das coisas do mundo a partir. Neste processo de formação do ser humano, a música está ligada diretamente ao desenvolvimento do mesmo, e através dela, a criança pode expressar todos seus sentimentos. A música é uma linguagem muito expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir. Para Gainza, "a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência". (1988:119) Gardner (1996) admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e a discriminação dos elementos constituintes da música.

Com as crianças em idade pré-escolar convém enfatizar a liberação do instinto rítmico, principalmente por meio da expressão corporal de uma forma criativa e espontânea e da utilização de exercícios rítmicos, com acompanhamento do ritmo de canções. (FERREIRA et al, 2007)

Mesmo na idade adultos, muitas vezes, nossas melhores situação de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas memórias musicais. Já presenciamos vivências em grupos de professores que, a principio, não apresentavam memória de sua primeira infância. Ao ouvirem certas musicas , contudo, emocionaram-se e passaram a relatar situações acontecidas há muito tempo, depois confirmadas por suas mães.

O Referencial Curricular Nacional (1998) aborda as brincadeiras cantadas: As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil, podem estar presentes e devem se constituir em conteúdos de trabalho (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTO DE MUNDO, 1998)

Uma criança que cresce com a musicalização amplia seus processos de conhecimento. Despertando seu gosto musical, favorece a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico. Silva (2006) cita alguns estudos que apontam que crianças que aprendem música desenvolvem e podem ter mais facilidade de aprender uma língua estrangeira do que crianças com a mesma idade que não têm a oportunidade de vivenciar a musicalização.

4. MÚSICA E PSICOMOTRICIDADE

De acordo com que comentamos é comum também que as crianças se movimentem junto com os sons, balancem seus membros, ou até mesmo o corpo; desta forma os movimentos corporais são essenciais para a formação estrutural e comportamental da criança. Esses movimentos vão aumentado e se intensificando ficando cada vez mais complexos, através das experiências vividas pela criança. Esses movimentos são de grande importância para o desenvolvimento motor, permitindo que a criança desenvolva, sua identidade, sua autonomia e realize seus desejos pessoais tornando-a segura e confiante em suas capacidades, pois o corpo é a primeira forma de linguagem que a criança adquire.

Ao observarmos as atividades realizadas pela criança, precisamos atentarmos se há algum tipo de movimento errôneo, que possa vir a prejudicar o seu desempenho mo-

tor e em sua vida como um todo, pois os movimentos mal elaborados prejudicam outras áreas de desenvolvimento infantil, tendo em destaque a área cognitiva.

Primeiramente os pais devem buscar a observação na criança, deve ser feita por eles pois são os pelos olhares atentos que os acompanham o tempo todo e conhecem suas necessidades em seguida, damos espaço também para essa observação para os profissionais da área da educação, que estarão observando seu desempenho educacional e físico, na qual a criança demonstrará mais habilidade em determinada atividade e outra não.

Durante a escolarização, os primeiros anos são os mais importantes para o desenvolvimento das capacidades motoras, as fases de etapas das crianças são essências para a maturação do seu desenvolvimento físico.

Segundo Papalia e Olds (2000, p. 187), "As crianças fazem progressos significativos na habilidades motoras durante os anos pré-escolares. À medida que se desenvolvem fisicamente, elas são mais capazes de fazerem com que seus corpos façam o que elas desejam. O desenvolvimento dos músculos maiores lhes permite correr e andar de triciclo; a melhor coordenação entre olhos e mão as ajuda a usar tesouras ou talheres".

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), estabelece objetivos que venham de encontro com o desenvolvimento global da criança, nos seguintes temas: morais, sociais e culturais, estimulando a interação com ambiente, despertando o compromisso da cidadania.

A educação psicomotora deve ser trabalhada de maneira lúdica, divertida, animada e livre de regras e cobranças, porém com propostas devidas para que se alcance o objetivo desejado. A música é uma das maneiras lúdica e divertida que pode e deve ser trabalhada na escola com os pequenos, a fascinação que a música exerce sobre a criança é visível, basta tocar um CD infantil, para que desperte nelas a alegria e a vontade de dançar, de cantar, desenvolvendo sua capacidade corporal, expandindo seus movimentos, percebendo seu espaço, sua delimitação, a percepção de si mesma e dos colegas.

De uma forma geral todos gostam de musica e possuem em seu intimo uma música marcante de um fato ocorrido ou de um momento marcante, enfim, a música é arte e como toda arte, é admirada e encantadora.

A música é algo marcante, que perdurou durante milhares de anos, nos faz refletir sobre sua importância e a total complexidade com o ser humano. Tornou-se um meio de comunicação sem fronteiras e sem a necessidade do entendimento dialético, exercendo as mais diversas funções, hoje podendo ser aliada com a psicomotricidade, Segundo Brito (2003), "Todo trabalho a ser desenvolvido na educação psicomotora deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta, e a criatividade".

A criança tem a musica também como forma de identificação, faz desta uma aliada nas intervenções motoras, proporcionando a criança alegria e aprendizagem ao mesmo tempo, a vivencia escolar é a ocasião em que a criança mais desenvolve seu esquema estrutural, a música aliada com a psicomotricidade torna-se ferramenta importante no desenvolvimento corporal, consolidando um caminho para um desempenho global saudável.

Para Howard (1984, p. 35),"Educar é, portanto, despertar. Se adotarmos esse ponto de vista, compreenderemos que a ação de despertar nunca é empreendimento prematuro, sendo indispensável entregar-se sistematicamente a ela desde os primeiros anos de vida, a fim de que a criança, mais tarde, veja-a como uma tendência natural de seu ser e dela faça uma faculdade permanente".

A música e o movimento fazem parte da cultura infantil e toda brincadeira acompanhada dela é motivo para aprendizagem e desenvolvimento pessoal. No dia a dia as crianças devem-se valorizar todas as fontes sonoras provinda dos mais variados lugares, natureza, ambientes e objetos, a presença dos brinquedos musicais é um exemplo de introdução como fonte sonora, estimula a criança a interagir e conseqüentemente terá o movimento corporal ativado, pois terá que utilizar todo o esquema corporal para a manipulação do mesmo, como, visual, lateralidade, espaço, tempo, coordenação grossa e fina, memorização, esquema de conhecimento e acomodação, sem esquecer da voz que também é um instrumento sonoro.

De acordo com o Ministério da Educação, é reconhecido o beneficio que a musica, os jogos e o instrumentos sonoros proporcionam na educação da criança e tem como objetivo o desempenho estudantil global, para a formação e construção de um cidadão atuante e crítico na sociedade, que venha contribuir para o crescimento do país e seu crescimento próprio.

"Em todas as culturas as crianças brincam com música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de- conta, esses jogos e brincadeiras são legitimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e,

ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo". (RCNEI, vol.3,p.71,1998)

O uso da psicomotricidade aliada à música revela-se como uma estratégia fundamental no desenvolvimento das capacidades infantis, assuntos relacionados à saúde como: físico e mental dão destaque nos resultados, quando associados a uma técnica e dirigida de forma correta. As necessidades mais urgentes surgem de maneira satisfatória, interiorizando no paciente o bem estar, proposto pela música.

A criança deve ser trabalhada integralmente para que encontre o seu equilíbrio interior repensando comportamentos e acomodando suas necessidades, pois se os seus movimentos forem desordenados o consumo de energia será maior e isso fará com que se fadigue fisicamente e psicologicamente, causando ansiedade e angústia.

O professor, além das suas atribuições como educador e mediador de conhecimento e da aprendizagem, pode contribuir de maneira satisfatória em determinada dificuldade motora em que a criança venha apresentar, pois esse é o objetivo pedagógico escolar, em que, o importante é trabalhar criança como um todo, porém se isso for além dos atributos do educador, pode pelo menos – em observação, perceber se algo está estranho nos movimentos da criança, e fazer o devido encaminhamento.

A proposta do trabalho psicomotor é fazer com que a criança tenha a oportunidade de realizar diversas atividades, sempre a incentivando para os movimentos mais complexos, para que sinta capaz de criar e experimentar, despertando sua confiança interior e favorecendo em sua autonomia.

Entre os adultos pais, educadores ou responsáveis ainda não se atentaram que a harmonia motora da criança favorece para as outras áreas da aprendizagem. A observação é uma ótima aliada nas intervenções infantis, bastando apenas um olhar mais direcionado, pois é através dos movimentos que uma ação interliga-se a outra, unindo pensamento, ação e movimento trazendo em seu intimo a alegria e satisfação da realização do movimento desejado.De acordo com Howard (1984, p. 115), "Não conheço motivação mais poderosa ao homem, nada mais belo e maravilhoso para a sua vida, que sentir dentro de si o que existe, confundindo esse todo com o que é, com o que possui".

O corpo em desarmonia com o movimento encontra na música o seu próprio alinhamento, a prática musical exige do corpo uma resposta, um dialogo, que responda assuas batidas ritmadas. Esse sentir musical obriga o corpo a se movimentar, e através do bem estar musical a mente estimula o corpo para o movimento naturalmente, trabalhando membros inferiores e superiores, acionando o cognitivo, no cantar e no dançar ao mesmo tempo, realizando funções duplas, tornando o cérebro ativo e receptivo, desenvolve a escuta musical, utilizando a percepção auditiva para fazer com que o corpo balance ao ritmo musical.

De acordo com Gainza (1988, p. 117),"A participação do ouvido constitui a base da compreensão mental. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece. Podemos afirmar que nenhuma pessoa, salvos os deficientes auditivos graves, carece de experiência auditiva. Mesmo que não tenha frequentado um estabelecimento para realizar um trabalho de iniciação musical infantil e uma educação auditiva consciente, todo individuo, a partir de seu nascimento, recebeu, através do ouvido, múltiplos e variados estímulos que ficaram registrados O que torna a música uma especificidade, proporcionando para a criança benefícios diversos e de forma lúdica seu passatempo preferido.

A música utilizada nas brincadeiras torna-se uma forte ferramenta para o

Desenvolvimento motor da criança, através dela a criança tem mais possibilidade da execução dos movimentos, que estruturarão seu físico refletindo mais tarde em seu comportamento.

A brincadeira faz do momento uma experiência que será essencial para os pequenos, e essa é a fonte que maior possibilita o desenvolvimento infantil e a aprendizagem de forma geral. Como exemplo a brincadeira da musica "Estátua" é um exemplo de atividade que trabalha e ativa o movimento corporal e a percepção da criança ao mesmo tempo, no movimento terá que controlar seu corpo, quando for pedido que pare e não se mexa e na percepção ficará atenta ao que o silêncio lhe proporciona.Dessa forma, a criança percebe a velocidade, a intensidade , que envolvem os contextos musicais, movendo de acordo com o som.

A importância da participação de um adulto no com a criança é essencial, pois estabelece vínculos afetivos e prazeroso, significativos no desenvolvimento infantil, ajudando em sua auto-estima e na confiança em si mesmo, deve ter alguém por perto para que possa se espelhar, saber em quem confiar quando precisar.

A música e a expressão corporal são atividades permanentes na Educação Infantil, objetivando que através da música a criança integra experiências de vivencia, percepção, equilíbrio, auto conhecimento, interagindo com o mundo; e a expressão corporal objetiva o conhecimento do próprio corpo, suas capacidades de ações, um instrumento de comunicação e auto realização.

Portanto, acredita-se que se a música

juntamente com a movimentação é uma ferramenta que traz benefícios para as crianças de maneira prazerosa e de aceitação infantil fácil, ela pode ser uma aliada em outras atividades que tenha a mesma função, agregar novos conceitos para um desenvolvimento global da criança.

5. A PRÁTICA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Já evidenciamos que a música é fator importante no desenvolvimento infantil. Mas qual será o papel da escola nesse contexto e quais são as praticas que podem ser seguidas para o auxilio no desenvolvimento dentro da educação infantil.

Veremos a seguir que pelo fato de ser libertadora a musica torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado no ambiente escolar. Nesse sentido é preciso que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente de seu ser.

A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Assim, na Educação Infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falados), inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita. Já desde pequenos conseguimos perceber sinais de musicalidade e de musicalização na educação infantil.

A Musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica. Já a Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e as percepções rítmicas, melódicas e harmônicas. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

As atividades musicais na escola não têm como objetivo necessariamente a formação de profissionais em musica, mas sim de proporcionar o contato da criança com o universo da música, o que a auxilia tanto no seu desenvolvimento como na sua aprendizagem . Para alguns educadores o objetivo das escolas seja o de preparar os seus alunos para a vida adulta, porém, muitas vezes, esses jovens consideram a escola como um lugar chato, que devem freqüentar por obrigação. E a música pode auxiliar nesse sentido. Os autores acreditam que ela pode ter um papel mediador, tornando a escola e a aprendizagem mais agradáveis.

Alguns estudiosos acreditam que muitas vezes, em casa, a família não consegue dar oportunidade às suas crianças de conhecer vários gêneros musicais. A escola deve proporcionar ao aluno o conhecimento, ampliando sua cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser, apresentando-lhe novos estilos, proporcionando a reflexão do que lhe é apresentado, permitindo, assim, formar alunos mais críticos.

Jeandot (2001) acredita que, antes de a escola oferecer um método de trabalho envolvendo a música, a criança deve construir seu conhecimento, sendo estimulada a ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar e repetir sons.

A mesma autora vê o professor como o grande responsável por enriquecer o repertório de seus alunos, levando-lhes discos e materiais para serem explorados, por exemplo. O educador deve acompanhar, observando cada criança.

A música é uma ferramenta para expressar idéias e sentimentos e também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas.

Em condições normais, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental.

Quando as crianças cantam utilizam de sua concentração, memorização, consciência corporal e coordenação motora, principalmente porque, juntamente com o cantar, ocorre com freqüência o desejo ou a sugestão para mexer o corpo acompanhando o ritmo e criando novas formas de dança e expressão corporal.

Para Jeandot (2001), o professor deve ser criativo, utilizando a música não só como motivação para criança, mas também na formação do seu imaginário, envolvendo as atividades do currículo escolar do aluno. As atividades com música podem explorar as culturas de diferentes povos, devem envolver diferentes compositores, analisar as diferentes épocas, etc.

A autora acredita que muitas vezes essas crianças não se tornarão músicos profissionais, mas serão capazes de sentir, viver e apreciar a música.

Uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade. Tem que formar na criança o musicista, que talvez não disponha de uma bagagem técnica ampla, mas será capaz de sentir, viver e apreciar a música (JEANDOT, 2001, p. 21).

Na mesma linha de pensamento, Teca Brito (2003) acredita na relevância de se trabalhar música na escola. O trabalho pedagó-

gico-musical deve ser valorizado em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção.

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como os bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho (BRITO, 2003, p. 35).

Alicia Maria Loureiro (2008) segue uma linha de pensamento um pouco diferente em relação aos outros autores citados anteriormente. Acredita na relevância de aprender a música mais profundamente, através de instrumentos e partituras.

A autora acredita que a música sempre esteve presente no cotidiano escolar, no intervalo, na entrada e na saída, ou ainda nas festividades (festa junina, festa da família, dia das crianças). Para ela, isso não é suficiente, a música não deve aparecer apenas como atividade recreativa, e sim estar presente na construção do conhecimento. Loureiro (2008) vê a música como uma possibilidade de reintegração social e de construção do conhecimento. Muitas vezes, em casa, a criança não tem acesso à música, e, quando lhe é colocada a diversidade de ritmos e gêneros, ela se interessa. Além disso, a música pode atraí-la e passar a servir de motivação para outras atividades.

Loureiro vai mais além e acredita no ensino da música mais aprofundado nas escolas. Para ela, a criança que tem aula de música tem oportunidade não só de lidar com a música e seus elementos, mas também aprimora a audição, a expressão rítmica e melódica, a sensorialidade, a emotividade, a inteligência ordenadora e a criatividade.

A esse ensino da música nas escolas, dá-se o nome de Educação Musical, e a proposta da autora consiste na formação e na capacitação musical. Sobre a Educação Musical, Loureiro (2008) constata que, " alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, que apresentam superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem, precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, mesclando estilos e procedimentos, proporcionando maior abertura para o diálogo e fazer musical, aliando a experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo" . (LOUREIRO, 2008, p. 14).

Contudo, não se deve esperar que apenas a escola estimule a criança. Ao contrário, devemos oferecer as crianças um amplo e variado leque de experiências, musicais para que perceba diferenças entre estilos, letras, velocidades e ritmos e permitir que faça escolhas e sugira repetições, o que geralmente a criança pequena faz com freqüência, como forma de aprendizagem e recurso de memorização trabalhando

assim a memória auditiva.

Alem de todos os benéficos a, musica possibilita ampliar o vocabulário infantil, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório. Finalmente, devemos ressaltar que ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, como sempre deve ocorrer na relação entre pais e filhos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender os aspectos favoráveis que o ensino da música pode proporcionar às crianças da educação infantil e seu papel fundamental em seu desenvolvimento, bem como verificar a importância do seu aprendizado e sua contribuição na socialização das crianças e perceber as formas de interação desta com os demais eixos de trabalho.

Na escola, a música pode estimular o aluno em todas as disciplinas, melhorando seu desempenho escolar como um todo, e também pode ser uma ferramenta para

estreitar os laços entre família, aluno e escola.

Entendemos que é função da escola não só formar cidadãos, mas ensinar aos alunos o que eles necessitam para se desenvolver e para viver. Por isso é papel das escolas oportunizar e ampliar o contato com a música, inserindo a música não só de maneira lúdica, mas como uma possível e ideal aliada no ensino. Também podemos evidenciar que esse papel de grande importância não é exclusivamente da escola, mas de todos os adultos e responsáveis que rodeiam e perpetuam para o desenvolvimento da criança, já que a criança relaciona-se com a musica desde a primeira infância e antes mesmo de seu nascimento .

Apontar de que maneira que a música pode ser aplicada em salas de aula da educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramentas pedagógicas também foram destacadas neste estudo. Com esta pesquisa verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa.

A criança que cresce com música ao seu redor (conhecendo diversos estilos, participando de brincadeiras cantadas e sendo estimulada em atividades na escola) tem ganhado em diversas áreas de sua forma-

ção, o que comprova que a música pode ser considerada como um agente facilitador no processo educacional, relacionada de forma direta com o desenvolvimento cognitivo, lingüístico e sensório motor.

A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagógica. O ensino de música aqui discutido não é o de formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumentos ou cantar almejando uma carreira profissional como músico. O aluno pode sim no futuro almejar uma dessa carreiras, mas o ato do professor cantar, trabalhar a música ou tocar algum instrumento, deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Assim concluo que esse estudo possa contribuir de alguma maneira para o papel significativo da música na educação infantil, fazendo com que educadores busquem estratégias e revendo sua formação, os recursos dispostos e sua disposição, tentando ressignificar a música na educação infantil. Desta forma mostrando que é possível uma prática consistente com a música na educação infantil e seus benefícios para o desenvolvimento global. Acredito ser importante que as professoras tenham essa consciência, sobretudo buscamos políticas necessárias que envolvam a formação dos professores para atuação com música e melhores recursos para seu trabalho em sala de aula e em todo ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro. 5ºed. São Paulo: Ática, 1997.

BARRETO, S. de J. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BEE, H. A criança em desenvolvimento. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dispões sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes. V.6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Infantil. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRITO, T. A. Criança, sons e música. 2.ed. São Paulo: Ed. Petropólis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. Musica/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

FERES, J. S. M. Bebê , Música e movimento. São Paulo: Ricordi, 1998.

FERREIRA, T. T. Música para se ver. 2005. Monografia apresentada na disciplina de Projetos experimentais - Universidade Federal de Juiz de Fora: FACOM - Faculdade de Comunicação, 2005.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicologia Musical. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª edição. São Paulo: Phorte, 2005.

GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/ UDESC. v.2, n. 1, 2009.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. ed. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

JEADOT, N. Explorando o universo da música. São Paulo: Spicione, 1997.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Ed. Scipione, 2001. 2ª Edição.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LIMA, S. V. de. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O Ensino de música na escola fundamental. 4.ed. Campinas: Papirus, 2008. Coleção Papirus Educação

MARTINS, R. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE - Instituto Nacional de Música, 1985.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, v. 5, n.2, 2003.

PACHECO, E. D. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. 8ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIRES, M. C. de C. O som como linguagem e manifestação da primeira infância. Revista Pátio Educação Infantil, n.8, 2005.

PONSO, C. C. Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROSA, L. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SCAGNOLATO L. A. de S. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Webartigos, 2009.

SILVA, D. G. da. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SOUSA, J. V. DE; VIVALDO, L. A importância da música na Educação Infantil. Partes Revista Eletrônica. 2010.

OS PROCESSOS PERCORRIDOS PELAS CRIANÇAS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA.

MARCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

Resumo:

Atualmente, a educação tem buscado por novas metodologias a fim de gerar condições para desenvolver diferentes habilidades que possam levar os educandos a desenvolver a criatividade e o autoconhecimento, que os capacite a estar em diferentes culturas e viver em diferentes culturas ao mesmo tempo fortalece seu papel de transformar a sociedade. Assim, este artigo tem como objetivo discutir sobre a Arteterapia e a sua contextualização na educação. É importante discutir o tema, pois, ele envolve a ampliação do debate sobre a função da mesma na educação, pois, ela possui estratégias capazes de fazer com que os educandos se autoconheçam, estimulando inclusive a criatividade. A presente pesquisa está baseada em levantamento bibliográfico a respeito do tema, incluindo monografias, teses dissertações e a partir da concepção de diferentes autores. Das pesquisas emergiu como resultado que a Arteterapia é uma ferramenta que pode contribuir para desenvolver a criatividade e o autoconhecimento dos educandos. Palavras-chave: Arteterapia. Educação. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto, a educação tem buscado por novas metodologias no intuito de gerar condições para desenvolver diferentes habilidades que possam levar os educandos a desenvolver a criatividade e o autoconhecimento, que os capacite a estar em diferentes culturas e viver em diferentes culturas ao mesmo tempo fortalecendo seu papel de transformar a sociedade.

Transformar esses elementos através da Arteterapia pode compreender na criação de atividades que resultem em processos transformadores de si e de sua comunidade.

A Arteterapia é uma atividade que, ao lidar com estratégias lúdicas que integram em suas diferentes dimensões, podendo ser entendida como uma alternativa que pode ser aplicada em todos os espaços institucionais que levam ao objetivo que é a educação humana.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica a partir de monografias, teses, dissertações, artigos, dentre outros materiais acadêmicos. Desta forma, a pesquisa se desenvolveu com base na literatura e sites especializados sobre a área em questão.

O objetivo desta pesquisa, foi o de discutir sobre a importância de integrar a Arteterapia dentro das escolas para ajudar os educadores a promover o autoconhecimento e a criatividade dos educandos. Assim, reflete-se o desenvolvimento de estratégias artísticas e lúdicas que permitem a formação humana dos educandos na escola.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 DIFERENTES PROPOSTAS DE ENSINO EM ARTETERAPIA

No fim do Século XX, assistiu-se ao surgimento de diferentes propostas de ensino para melhorar a criatividade e o autoconhecimento, a fim de reduzir os problemas voltados a emoção e ao aprendizado dos educandos. Entre essas propostas está a Arteterapia, que surgiu inicialmente na área da saúde, seja em hospitais ou no atendimento clínico, para atender questões psicológicas envolvendo o autoconhecimento e a comunicação.

A Arteterapia tornou-se uma metodo-

logia que pode ser utilizada em salas de aula com educandos em diferentes etapas escolares. No entanto, para lançar mais luz sobre esse tema, é necessário repensar a concepção da mesma, pois, segundo Bordin (2014) ela deve ser utilizada de forma terapêutica contribuindo com os diferentes campos do saber, constituindo-se como uma prática multidisciplinar e visa tratar as pessoas em sua totalidade através das mudanças e do autoconhecimento.

A educação visa contribuir para que as pessoas sejam capazes de atuar na sociedade transformando-a; para isso é preciso que a pessoa se envolva em interações afetivo-emocionais com os outros membros da sociedade.

A educação, neste momento histórico, tem a tarefa de formar pessoas com um novo perfil, estamos falando do desenvolvimento de habilidades nos alunos que lhes permitirão interagir com as pessoas, ou seja, conviver.

Nos dias atuais, a educação baseia-se nos quatro pilares da educação propostos por Delors: aprender a conhecer, a conviver, a fazer e a ser. Isso obriga a escola a repensar a forma como atua e, consequentemente, a repensar o papel do docente e do educando. Segundo o autor, deve-se desenvolver no ambiente escolar a convivência entre os pares a fim de melhorar o seu desenvolvimento.

Conviver com os demais significa compreender a si e reconhecer as próprias limitações. Aqui, a Arteterapia só tem a contribuir para isso, pois, envolve o autoconhecimento e o empoderamento emocional.

Para criar condições para que as pessoas convivam com o diferente, é preciso despertar o interesse pelo autoconhecimento, em lidar conscientemente com nossos limites e possibilidades, em aceitar e respeitar a diversidade (TOMMASI, 2011).

Desta forma, através do autoconhecimento, consegue-se definir cada indivíduo e respeitar as diferenças. Com isso, é possível interagir com pessoas de diferentes etnias e culturas. Isto cria condições para desenvolver uma cultura centrada no respeito, seja local ou global.

Por isso a pessoa assume-se

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 de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'autoridade' do' não-eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE,1996, p.46).

Como ferramenta, a Arteterapia auxilia o docente a fazer o educando se reconhecer como indivíduo social e histórico permitindo mudanças significativas ao longo do processo.

Ainda, a Arteterapia desenvolve a criatividade, que se torna importante em um momento histórico já que a sociedade necessita de seres criativos no mercado de trabalho. Santos (2003, p.32) relata que: O sistema educacional deve se interessar em expandir o autoconhecimento e o potencial criativo de seus alunos e atuar como ponte promovendo aprendizagem envolvida no sistema, desde primeira série até a educação de adultos [...].

Quanto as necessidades da escola nos dias atuais, a Arteterapia torna-se um instrumento que pode ser aplicado, onde educadores com conhecimento nessa área, poderão atender as necessidades dos educandos quanto a socialização, o conhecimento mútuo e a criatividade.

A Arteterapia é estruturada e pré-organizada através de atividades como a exploração de materiais artísticos, delimitação do escopo de ação, delimitação de cronologias, monitoramento e avaliação (BORDIN, 2014), possibilitando o autoconhecimento e a transformação dos educandos.

Para compreender essa transformação, é primordial que se compreenda os mecanismos ativados durante a prática das atividades artísticas, segundo a psicanálise, tratando-se das energias, onde o inconsciente converte energia instintiva transformando-a em impulsos. Freud (BORDIN, 2014, p.3), simboliza de forma concreta o inconsciente a partir de sua produção, apresentando relação com o psiquismo.

Os impulsos conduzem o indivíduo em sua reorganização interna, que leva a novas perspectivas de sua realidade:

[...] o fazer arte implica diretamente nestas mudanças, transformações, pois, estimulam as ordenações de ideias surgidas pela elaboração mental, aquele que tem acesso à arte ou ao fazer artístico, está tendo oportunidade de desenvolver e configurar habilidades, as quais são por sua vez, reveladoras da estrutura cognitiva de quem as realiza, reflete a maneira pessoal de cada um relacionar-se, de ver o mundo e a maneira como está ele (URRUTIGARAY apud BORDIN, 2014, p.3).

No contexto educacional promove o autoconhecimento dos educandos, pois, as atividades artísticas produzem neles mudanças internas, envolvendo a subjetividade, que altera a compreensão da própria realidade.

Há muitas maneiras de conceituá-la. Uma delas seria enxergá-la como disciplina híbrida, voltada para a conexão entre os campos da arte e da psicologia. Segundo Ciornai (2004), a mesma envolve o uso de meios artísticos em contextos terapêuticos. É uma maneira pela qual cada indivíduo pode encontrar vias de expressão para esculpir e

redimensionar suas dificuldades na vida junto a técnicas e diferentes materiais.

Enquanto a arte pedagógica veicula a arte em si, a arteterapia tem o propósito de promover a mudança psicológica, bem como a expansão da consciência, a gestão de conflitos emocionais, o autoconhecimento e o desenvolvimento da personalidade proporcionando a solução de conflitos internos.

Sabe-se o quanto é difícil para o paciente ou educando poder falar sobre seus distúrbios pessoais, a Arteterapia surge com a função de poder esboçar e analisar as expressões de forma individual, sempre buscando uma melhor compreensão do tema. Esta é uma técnica sutil de atuação que combina elementos expressivos e criativos, onde a Arteterapia pode ser utilizada em pessoas de todas as idades, desde crianças a idosos, individualmente ou em grupo.

A prática é eficiente inclusive para o trabalho com dependentes químicos, hiperatividade, deficiências auditivas, visuais e físicas, doenças degenerativas, mentais e dificuldades verbais e intelectuais. No Brasil, esse novo contexto surgiu com o trabalho desenvolvido por Nise da Silveira, psiquiatra, que trouxe uma reformulação para o trabalho com pessoas que apresentam distúrbios mentais criando a Sessão de Terapia Ocupacional no Centro Psiquiátrico em 1946, no Rio de Janeiro.

Em 1952 fundou o Museu de Imagens do Inconsciente e coletou materiais que foram criados nas oficinas artísticas do Departamento de Terapia Ocupacional. Mas depois, em 1956, em colaboração com amigos, abriu uma clínica de reabilitação para pessoas que vieram de instituições psiquiátricas. Ela também foi responsável por introduzir a psicologia junguiana no Brasil.

Silveira (2001), defendia o estudo da pessoa com distúrbios mentais a partir da pintura porque acreditava esta poderia lhe trazer questões do inconsciente que não foram relatadas pelos pacientes em entrevistas com terapeutas. Por essas razões, o autor decidiu usar a arte como terapia e, assim, criticar a psiquiatria atual.

Através de oficinas terapêuticas, ele encorajou pacientes a descobrirem o significado dos materiais criados por eles mesmos, bem como a trabalharem dentro de si uma possível cura e reflexão de suas patologias com expressivas modalidades artísticas.

As sessões incluem pintura, desenho, modelagem, bordado, dança, teatro, entre outros elementos a fim de capacitar e facilitar a comunicação entre professor/terapeuta e paciente/educandos. Assim, se cria um bem-estar físico e mental através da criação artística; bem como interpretar a obra de arte feita por uma pessoa específica no com o objetivo de contribuir para o desbloqueio do conteúdo psicológico traumático (FERNANDES, 1990).

Através do engajamento com a arte, pode-se transformar a realidade e a si mesmo, florescendo a percepção, a organização e a ordem do pensamento, que possibilita compreender as circunstâncias, bem como a dimensão de si mesmo (URRUTIGARAY, 2004).

Os benefícios da Arteterapia no cotidiano, afeta praticamente a todos, pois, o trabalho com ela cria reflexão e concentração deixando as pessoas mais calmas, mais atentas, com eles mesmos. Focados na produção, acompanham atentamente o resultado. Fazer arte permite liberar emoções conscientemente, o que permite ao sujeito recuperar uma nova vitalidade.

São vários os fatores que envolvem o uso da Arteterapia como elemento facilitador da aprendizagem. O mundo da arte combinado com a terapia pode ajudar o educando a exteriorizar suas inclinações e possibilidades e para facilitar o aprendizado e construção de conhecimento. Através dessas práticas pode-se trabalhar principalmente com a baixa autoestima da criança, baixo rendimento escolar, indisciplina, problemas de socialização e insegurança (AZEVEDO e MIRANDA, 2011).

Dessa forma, as experiências são usadas para processar blocos de aprendizagem e construir conceitos. Por essas razões, seria importante nas escolas, especialmente em ambientes educacionais inclusivos, o professor de arte trabalhar técnicas voltadas para a Arteterapia.

Além dos conteúdos, pode-se desenvolver diferentes linguagens, ajudando os educandos a expressar seus conflitos internos através de diversas modalidades artísticas para tentar superar e ter mais qualidade de vida.

Acolher e proporcionar-lhes um ambiente para criar arte e falar sobre seu processo criativo, a Arteterapia permite: aumentar a autoconfiança e autoestima; desenvolver habilidades cognitivas; estimular imaginação e criatividade; a expressar sentimentos difíceis de verbalizar; etc.

Para fazer uso dessas possibilidades, é preciso avaliar o material terapêutico de cada educando, pois, eles podem ajudar de forma mais rápida e direta nos conflitos internos e inconscientes. Portanto, seria interessante elaborar novas propostas que pudessem facilitar o compartilhamento de experiências com os educandos promovendo o progresso mútuo.

Para Silva (2005), uma das formas de se trabalhar seriam as oficinas criativas, ou seja, atividades individuais ou em grupo ou que visem promover o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos do sujeito nas

diferentes relações durante a realização de um projeto artístico. As experiências e atividades expressivas ajudam a pessoa a desenvolver recursos que lhe permitem lidar com as questões de sua vida e o momento de desenvolvimento de forma mais integrada e ampliar seus potenciais.

É oportunizado para cada indivíduo a oportunidade de aprender sobre diferentes técnicas que lhes dão um melhor conhecimento sobre si mesmo, os outros e o mundo ao seu redor, enriquecendo e expandindo suas experiências pessoais.

Atividades de arte terapêuticas podem proporcionar experiências estéticas que evoquem lembranças esquecidas, como choro contido, dores, alegrias, caminhos inexplorados, conquistas e sonhos a realizar.

Segundo Coll et al. (1995), a Arteterapia permite ao indivíduo entrar em diálogo com seu interior e perceber que se pode abraçar o novo a partir da arte.

2.2 PROPOSTAS DA ARTETERAPIA

Segundo CAGNONI e MATTOS (2009), a arte favorece a resignação dos sujeitos sobre seu papel nas diversas interações em que participam e sobre suas condições de vida presentes e futuras. A Arteterapia surge como uma aplicação com um objetivo expressivo e libertador, assim como as artes sempre foram.

A Arteterapia é um método relativamente novo que usa a arte como base, surgindo na década de 1930, quando terapeutas e educadores reconheceram a relevância de símbolos e metáforas na expressão de sentimentos. Primeiro em clínicas psiquiátricas e em estúdios de liberdade de expressão para outros tratamentos (REIS, 2014).

A prática evoluiu na década de 1960 através do uso de diversas formas de expressão artística com um propósito, seja ele terapêutico e/ou educacional, que não exigia habilidades especiais, talentos únicos ou qualquer coisa de especial, sensibilidade consolidada que trata a utilização de uma metodologia de expressão (ARANHA, 2006).

Rutz (2010), discute que estudos mais antigos sustentam muitos dos demais estudos produzidos nessa área, conseguiu apontar algumas das questões já levantadas na literatura por meio de um estudo então misto e bastante sólido sobre o assunto

A Arteterapia é amplamente descrita por psicólogos e educadores com benefícios reconhecidos em termos de expressão, aceitação regulação das emoções, embora possamos dizer que ela é um recurso para a expressão concreta da intangível subjetividade humana (REIS, 2014).

Pintar, imaginar, fotografar, dançar, desenhar, escrever expressivamente, entre outras, todas essas atividades de expressão são capazes de fazer nossos conflitos, críticas, emoções e interpretações mais inconscientes. No contexto infantil a expressão artística é livre e sem tantas críticas e julgamentos (FRANCISQUETTI,1992).

Reis (2014) traz uma reflexão sobre a literatura, em que analisa os pressupostos básicos que norteiam essa prática. A reflexão desenvolvida mostra que ela é permeada por uma imagem estética do homem, apesar das diferentes condições de enquadramento teórico. Conclusão: a arte pode ser uma ferramenta valiosa em uma ampla variedade de contextos.

Nessa linha, Vasques (2009), apresenta um estudo qualitativo sobre a Arteterapia na saúde e sua importância na promoção da saúde mental. Em seu trabalho ele entrevista profissionais que atuam na área das artes com pessoas em busca de qualidade de vida. Seu estudo indica melhoria na qualidade de vida e no autocuidado, bem como possíveis práticas no contexto de saúde mental.

Alencar (2007), expressa que a arte para crianças é um meio de expressão natural e espontânea que ajuda a desenvolver a comunicação interpessoal e que a literatura já está mostrando como abordar esse assunto apropriadamente editado, mas nos convida a refletir sobre o que foi realizado na tentativa de encaixar a arte no ambiente escolar.

Notas sobre espaço, carga horária, acesso aos insumos necessários, intervenção, programas rígidos e inflexíveis, falta de capacitação, objetivos e resultados esperados, entre outras questões a serem observadas e pensadas em um projeto de Arteterapia escolar.

Já para Carrano (2013), a prática nas escolas de educação infantil mostra-se promissora e deve ser ampliada já que as crianças, com seus conflitos cotidianos, intensos e permeados por questões atuais, precisam de apoio para enfrentar aspectos emocionais e subjetivos.

Este lado sensível e emocional, criativo e único pode ser tocado através da expressão artística livre que desenvolve o reconhecimento de identidade, autonomia, pertencimento e autoaceitação. O autor descreve como diferentes materiais podem ser incluídos no processo criativo imaginativo que ajuda na formação da própria identidade.

Goldschmidt (2004), explora o jogo e a interface do imaginário para compreender e analisar como relacionamentos, comportamentos básicos, papéis sociais, escolhas pessoais, questionamentos, frustrações, perdas, lutos, problematizações desenvolvemos e expressamos aspectos da personalidade através de meios lúdicos, espontâneos e livres.

A Arteterapia aplicada à educação infantil é uma prática geralmente psicopedagógica, vinculada à pedagogia inclusiva, além de uma prática importante, pois, permite estimular e desenvolver habilidades cognitivas e amplia as possibilidades de comunicação e expressão.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe uma discussão a importância do docente de artes e a incorporação de práticas terapêuticas para os educandos, incluindo a educação inclusiva. Ressaltou-se que, estimulando diferentes habilidades, essas práticas podem ser incorporadas à educação a fim de compreender as necessidades dos educandos, para que sejam feitas adequações nos materiais e estratégias didáticas e assim promover o aprendizado.

A literatura sobre arte e educação aponta para a importância de se adaptar e adequar recursos e estratégias. A disciplina precisa adaptar o currículo para os educandos, atendendo-os de forma eficaz.

Inúmeros discursos que compõem a escola envolvem adequá-lo à nova legislação e à nova realidade social que se impõe. O desafio para os educadores é criar uma sala de aula onde possam existir diferenças de qualquer tipo.

Deve-se valorizar a inclusão dos educandos, refletir e reestruturar a formação continuada dos docentes, ou seja, repensar as práticas. Se não acreditar no valor e na importância de sua realização, se não se sente capaz de conduzir alguma transformação, não há chance de que ele esteja proporcionando uma educação para a melhoria do ensino e aprendizagem.

. Os docentes e à comunidade escolar devem se adequar à realidade em que se encontram e buscarem a educação e a formação complementar para aprimorar as práticas educativas, incluindo a educação especial para que seja justa.

Por essas razões, seria importante haver um profissional de arte capaz de desenvolver técnicas baseadas no conceito de Arteterapia para considerar a educação inclusiva. Além de ensinar o conteúdo da disciplina, deve-se trazer diferentes materiais e linguagens, ele poderia ajudar os educandos a se expressarem através artes, seus conflitos internos, a fim de superá-los e alcançar qualidade de vida.

Assim, deve-se ampliar o diálogo existente entre a arte e a prática terapêutica na educação. Com isso em mente, recomenda-se estudos futuros realizados por pesquisadores, artistas visuais e docentes de arte para ampliar a compreensão da relação entre arte e educação.

.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.S. de. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Vol. 23 n. especial, pp. 045-049, 2007.

ARANHA, M.A. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3 Ed. – revisada e ampliada – São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, D.M.; MIRANDA, F.A.N. Oficinas terapêuticas como instrumento de reabilitação psicossocial: percepção de familiares. Esc Anna Nery, v. 15, n. 2, p. 339-45, 2011.

BORDIN, V. Arteterapia em Saúde Mental. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. 2014. Toledo. Arteterapia em Saúde Mental. Disponível em:. Acesso em: 06 mar 2022.

CAGNONI, B.; MATTOS, M.F.da S.C.G. A releitura de obras de arte na educação infantil: atividade ou um caminho para a criatividade?. Plures: humanidades, Ribeirão Preto, SP, [s.d.], v. 10, n. 12, p. 78-9. 2009.

CARRANO, E. Materiais de arte: sua linguagem subjetiva para o trabalho terapêutico e pedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CIORNAI, S. Percursos em arteterapia. São Paulo: Summus, 2004.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FRANCISQUETTI, A.A. A arte em um centro de reabilitação. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 12, n. 1, p. 34-38, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S14149893199200. Acesso em: 14 mar. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDSCHMIDT, L. Sonhar, pensar e criar. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

SANTOS, V.O. Arteterapia na Educação. Rio de Janeiro.2003. Monografia (Especialização em Arteterapia na Saúde na Educação) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em:

http://www.avm.edu.br/monopdf/2/VANIA%20OLIVEIRA%20SANTOS.pdf. Acesso em: 08 ma. 2022.

REIS, A.C. dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo. Psicologia: Ciência e Profissão, p. 142-157, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n1/v34n1a11. Acesso em: 11 mar. 2022.

RUTZ, T.B. Educação inclusiva e ensino de arte, percalços entre teoria e prática. 2010. 27 f.

SILVEIRA, N. O mundo das imagens. São Paulo: Ática, 2001.

TOMMASI, S.B.(org.). Arteterapeuta: um cuidador da psique. 1ªed. São Paulo, 2011.

URRUTIGARAY, M.C. Arteterapia e transformação pessoal pelas imagens. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

VASQUES, M.C.P.C.F. A Arteterapia como instrumento de promoção humana de saúde mental. Pós graduação. Universidade estadual Paulista. Batucatu, São Paulo. 2009

A CULTURA NEGRA NA ESCOLA: DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA

RESUMO

Nesse artigo iremos interpelar a identidade de alunos negros no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Enfatizaremos sobre a história do racismo no Brasil, que se inicia no século XVIII e, ainda na atualidade (século XXI), percebemos o racismo vigente na sociedade brasileira, seja de forma explicita e/ou implícita, destacaremos de forma ampla o racismo no parâmetro escolar, seja esse contido em livros didáticos, no currículo escolar etc. O desenvolvimento deste trabalho tem como objetivo central compreender a importância das relações étnicas raciais a serem trabalhadas/desenvolvidas nas escolas, iremos enfatizar a identidade da criança negra no processo de ensino aprendizagem bem como, na construção de cidadania. Acreditamos que esse processo possa interferir de forma positiva na construção do indivíduo, pois ninguém nasce odiando ninguém, dessa forma, novamente acreditamos e somos esperançosas que a educação pode eliminar o preconceito presente na sociedade, devido à interação heterogênea que temos dentro das escolas brasileiras, confiamos que as docentes ali presente tem todo o direito e dever de intervir quando houver alguma situação contra a identidade da criança negra, ou melhor, essa profissional deve trabalhar no seu cotidiano as diferenças sejam elas quais forem.

PALAVRAS-CHAVES: Racismo. Preconceito. Discriminação. Identidade. Criança.

ABSTRACT

In this article, we will question the identity of black students in the process teaching learning. We will focus on the racism of history in Brazil, beginning in the eighteenth century and still today (XXI century), we find the current racism in Brazilian society, either explicitly and / or implicitly highlight broadly racism in parameter school textbooks, school curricula, etc. The development of this work has the central objective to understand the importance of racial ethnic relations to be worked/ developed in schools; we will emphasize the identity of the black child in the process of teaching learning as well as in the construction of citizenship. We believe that this process can interfere positively in the individual construction, because no one is born hating no one, therefore, again believe and are hopeful that education can eliminate this bias in society, due to the heterogeneous interaction that we have within the Brazilian schools, we trust that the teachers present there has every right and duty to intervene when there is a situation against the identity of the black child, or rather, this professional should work on his daily routine all the differences.

KEYWORDS: Racism. Preconception. Discrimination. Identity. Child.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o racismo, ainda na atualidade, se faz evidente na sociedade brasileira, portanto surge a necessidade de entender qual a raiz/fundamento desse ato preconceituoso em nossa sociedade. E para isso escolhemos o tema Discriminação Racial no Processo de Ensino Aprendizagem, apresentamos como problema da temática proposta, o desacreditamento do potencial e/ou inferiorização dos alunos negros (por parte da escola, mas também do próprio discente), no contexto escolar/social, gerando a essas crianças - referimos como criança por envolver alunos da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental -, em alguns casos o fracasso escolar e para que não gere esse resultado indesejado 9ou não), a equipe pedagógica deve estar devidamente qualificada e preparada para intervir nesses casos. Sendo assim, nossa problematização norteadora é como a escola trabalha para amenizar/acabar com a questão racial em seu cotidiano.

Esse artigo tem como objetivo geral compreender a importância de as relações étnico-raciais serem trabalhadas/desenvolvidas nas escolas nas seguintes etapas de ensino, da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, conjuntamente com os objetivos específicos que são: descrever o que é um preconceito racial e os estereótipos; argumentar a ideia de racismo na escola e a identidade da criança negra no contexto

educacional. Portanto, a escrita ocorrerá na perspectiva da abordagem do racismo no contexto escolar do discente, bem como, em seu contexto social, envolvendo deste modo os dois principais ambientes da vida desse estudante.

Para elaborar o presente trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com análise qualitativa de livros didáticos da disciplina de História do 2º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Cariacica. Utilizamos as produções teóricas de autores como Cavaleiro (2000) e Munanga (1994), com base nos quais organizamos o desenvolvimento desta pesquisa, sendo assim, nosso artigo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, abordamos o racismo no Brasil; no segundo capítulo, o racismo no cenário escolar; por fim, no terceiro e último capítulo, analisamos os livros didáticos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Cariacica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 RACISMOS NO BRASIL

Para iniciarmos a temática proposta, é necessário conhecer/compreender a definição dos termos “racismo”, “preconceito” e “discriminação racial”. Segundo Gomes (2005, p.52): “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.□□. Sendo o primeiro segmento do racismo, o preconceito racial, que conforme Jesus (2006, p.69): “O preconceito é um julgamento negativo, que muitas das vezes, é feito com antecipação, às pessoas tidas como diferentes e/ou de grupos raciais diferentes□□. O segundo segmento do racismo é a discriminação racial que pode ser compreendida como o racismo em destreza em conjunto com o preconceito que teoriza e a discriminação se concretiza.

Agora com os conceitos já estabelecidos, podemos proferir sobre a história do racismo no Brasil. A utilização da palavra racismo iniciou-se no século XVII, e assim como na atualidade, era empregue para apontar as diferenças físicas na população daquela época. Em contrapartida, no século XVIII a distinção racial era voltada para a cor da pele, agrupando em etnias branca, negra e amarela. No século seguinte, a questão de distinção racial foi direcionada para o parâmetro morfológico e obteve ainda mais expressividade com a reinterpretação da teoria darwinista , isto é, estabelecendo uma hierarquia que exaltava que a etnia branca tinha maior domínio do desenvolvimento físico e mental com isso, colocando as demais etnias presentes como inferiores. Percebemos que a questão da discriminação racial está enraizada na cultura/sociedade brasileira e quem nos afirma esse pensamento de Silva:

O preconceito está presente na humanidade desde o início da mais remota história, rotulando raça, gênero e classe social, aos quais durante todo processo de desenvolvimento da vida humana vão sendo incorporadas ideias, valores, sentimentos e maneiras de pensar que nem sempre são aceitos por todos. (SILVA, 2015, p.1)

Portanto, é evidente que a população brasileira é miscigenada, porém na hierarquia social os negros continuam como base, pois os próprios habitantes não consideram as diferenças (físicas, comportamental, social, etc.), como diversidade cultural e étnica, como algo positivo e que posa incrementar para a sociedade brasileira, dessa forma, constitui-se um impedimento de diálogo de conhecimento de maneiras de vidas e aceitação do outro, e tal atitude acontece por nós seres humanos não aceitarmos as qualidades e diferenças do nosso oposto, denominando assim, o preconceito.

Ultimando tudo que já foi abordado acima, é evidente que os afrodescendentes têm uma presença demográfica significativa no Brasil, porém mesmo diante desse fato é implícita a dificuldade de construir a identidade negra em uma sociedade que vive o mito da democracia racial, ou seja, uma população que desde o princípio ensina seus habitantes a se afugentar de sua ascendência para serem aceitos no coletivo, contudo, não podemos intitular tal sociedade com esses aspectos de uma sociedade democrática racial.

Estamos em um país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (MUNANGA,1996, p. 220-221)

Contudo, a concepção de identidade não pode ser baseado-compreendida a partir de uma única definição, pois identidade está interligada com vários fatores da vida do ser humano, e como já proferida acima, o Brasil é um pais de culturas miscigenadas, portanto definir identidade nesse contexto é irreal/inexecutável. Para Gomes:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referencias civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p.41)

Acrescentamos ainda na concepção de identidade, o pensamento de Munanga:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir- se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p.177-178)

A identidade do indivíduo é única e intrasferível, mesmo pertencendo a um determinado grupo social, dessa forma, a identidade deve ser dialética entre o meio social, visto que o ser humano tem a primordialidade da resposta da inserção da sociedade e para isso é necessário compreender que identidade está interacionada com as diferenças, isto é, a sociedade deve reconhecer essa disparidade como aspectos que contribuam ainda mais para a cultura mística do Brasil.

O ser humano idealiza a sua identidade por intermédio do contexto social que está inserido buscando a aceitação da sociedade, e para obter essa aquiescência deve seguir os estereótipos impostos pela sociedade, neste sentido estamos nos referindo à sociedade embranquecida, dessa forma os negros absorve o máximo possível dos costumes da população branca, para tentar ter a tal aceitação social, ocasionado em alguns casos, a negação da sua própria identidade negra.

O ideal (de branqueamento) inculcado através de mecanismo psicológico ficou intacto no inconsciente brasileiro, rodando sempre na cabeça dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca baseada na „negritude□□, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por a julgarem superior. (MUNANGA, 2004, p.16).

Portanto, identidade não obedece a um modelo fixo imposto pelas „□autoridades□□ e sim a um processo de construção social no qual o indivíduo estar inserido. O não reconhecimento ou reconhecimento inadequado do „□outro□□ pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido (TAYLOR, 1998, p.57), com isso, percebemos que os próprios negros criam conflitos com a sua própria personalidade/identidade. E isso ocorre, pois, uma pessoa que se classifica negra em um determinado contexto não se identifica como negra em outro, essa atitude é reflexo de nossas gerações passadas que criaram uma imagem depreciativa dos negros e os mesmos não tiveram incitamento/estimulo para resistir a esse auto avaliação, e hoje é um dos fatores mais perdurável da sua própria opressão. SANSONE argumenta:

[...] A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente. Branco e negro existem, em larga medida, em relação um aos outros; as „□diferenças□□ entre negros e brancos variam conforme o contexto e precisam ser definidas em relação a sistemas nacionais específicos e a hierarquias globais de poder, que foram legitimados em termos raciais e que legitimam os termos raciais. (SANSONE,2003, p. 24).

2.2 RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação básica empraza a abertura da experiência escolar do aluno, proporcionando a esse discente a convivência em grupo social mais farto e em um espaço com características diferenciadas do contexto familiar. Essa fase é o cenário ideal para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico dessa criança. Na interação o corpo ganha realçamento diante os movimentos, gestos e posturas. Sendo assim, na primeira etapa da educação básica, a criança convive grande parte do tempo com outra criança e nessa convivência o protagonismo desse aluno auferiu ênfase de potencialidade do convívio e suas variadas formas de relações sociais.

A educação, nos dias atuais, é a única ferramenta que pode trazer resultados satisfatórios para a espécie humana, proferimos nesse sentido o racismo, e para que de fato esses resultados apareçam, a educação estima com a democracia/cidadania para suprir a ausência do apreço das etnias diferentes. A educação é essencial para a formação do indivíduo, porém essa educação deve ser singular e atingir todas as pessoas para torná-las membros sociais no parâmetro nacional e internacional. Contudo, para articular políticas inclusivas seja em espaços escolares ou não, é fundamental resgatar a temática da igualdade e em decorrência o da diferença. Em razão disso a escola e família devem ser aliadas nesse processo para retratar a possibilidade da transformação do pensamento da democracia racial implantada na sociedade. Segundo Silva (2015);

Outra forma contraditória para os profissionais da educação é atribuir o sucesso escolar à ação pedagógica, e quando abordado o „□fracasso escolar□□ tornar isentas a escola e a sala de aula, atribuindo a outras instâncias, como as crianças e as famílias. Algumas hipóteses a questão disciplinar/indisciplinar são: Isolar a indisciplina como um problema individual do aluno; não considerar que este ato revela algo sobre as relações institucionais escolares do dia a dia; E o ato de apontar razões para indisciplina, mas não demonstram caminhos para uma possível solução ou administração. (SILVA, 2015, p.2).

A instituição, o corpo pedagógico e

o docente não devem pressupor seu aluno apenas pelo seu fracasso escolar e/ou indisciplina, essa equipe precisa verificar de forma geral, o contexto social de seu aluno e incluir na prática pedagógica que está sendo aplicada naquela escola. Para Freire (1996) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Contudo, como mencionado mais acima, se a história da educação brasileira é um estigma da exclusão se torna ainda mais complexo ao se falar de discriminação já que a mesma acaba compondo a „"cultura brasileira. Sendo assim, o agressor folgazar com a identidade racial do agredido, em rotineiro o agredido não expõe naquele determinado momento sua insatisfação com tal atitude e/ou insatisfação pelo fato de ser negro, porém com o suceder dos tempos, o agredido sob influência da sociedade „manipuladora acaba se menosprezando/inferiorizando, justamente pelas „brincadeiras sem maldade em relação a sua etnia. Outra forma de discriminação além dos apelidos e brincadeiras insultuosa, e o repostasse a estética, isto é, o decremento do cabelo que em muitas situações são desígnio de zombaria atingindo principalmente as meninas, estimulando ainda mais a alienação de sua personalidade. Para Sheriff (2001, p, 227) a dimensão descritiva do discurso relativo à "cor" da pessoa, apesar deter associações raciais, traduz mais uma descrição provisória de aparência.

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situações também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio. (ABRAMOWICZ,2006, p.68).

Abramowich (2006, p. 68) fala que o silêncio por parte dos professores é motivado por vários fatores: falta de formação para tratar a questão racial, desconhecimento da história e da cultura africana ou criança de que não existe racismo. Percebemos claramente essa situação, no caderno de pesquisa realizado por Batista (2008, p.7); fala de uma professora: ".... Ah! Tinha uma aluna, o ano passado que sofria muito, ela era moreninha coitada, e as crianças a chamavam de negra". O fato de o docente reconhecer que ao chamar a menina de negra era um xingamento, revela a incapacidade do mesmo de lidar com as ralações raciais (MUNANGA, 2004). Dessa forma, os apelidos como „moreninha e „branquinha não seriam tão problemáticos se não vigorasse, no país, uma hierarquia étnica.

(CAVALEIRO, 2000).

2.3 LIVRO DIDÁTICO

A utilização de livros didáticos no processo de ensino aprendizagem deve ser ministrada minuciosamente, isto é, a grande maioria dos livros didáticos retrata a dificuldade e sofrimento da etnia negra, o que deveria ser fundamento de orgulho satisfação/valorização, portanto compete o professor desenvolver/despertar em seus alunos a respeitarem as diferenças.

Portanto, surge a importância de incluir nos espaços escolares a história do afrodescendente e centralizar os pontos positivos dessa etnia e induzir e/ou instigar no aluno a compreensão de todo o antepassado dos negros e sensibilizar o mesmo para o respeito mútuo com as diferenças. Dessa forma, realizamos uma análise nos livros de História do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede Municipal de Cariacica, exceto no livro didático do primeiro ano devido à ausência do mesmo na classe citada.

O livro didático de História do segundo ano do ensino fundamental é composto por oitenta páginas e subdivido por quatro unidades, sendo elas: Brinquedos e brincadeiras; Direitos e deveres das crianças; Pelas ruas da cidade; O Brasil de muitas histórias. Nesse material a diversidade racial está presente em todas as ilustrações (demostrado no anexo A à G), o que de fato nos surpreendeu muito devido os relatos citados no decorrer do presente artigo.

No material didático do terceiro ano, encontramos na capa duas crianças sendo uma negra e uma branca, praticando o mesmo ato de leitura (anexo H). Composto por cento e quarenta e três pagina subdividido em oito unidades, sendo: O lugar onde eu moro; Vivendo nas cidades; A formação das cidades; Ligando pessoas e lugares; O universo da comunicação; O trabalho; Cotidiano Indígena; Trabalho e diversão. Na unidade um, na página 12 (anexo I) nos deparamos com uma breve história das moradias do Brasil após os anos 1500, o interessante é uma habitação de negros de material Taipa e logo abaixo caracterizando tal moradia de baixo custo, ou seja, era o que os negros mereciam. Já nas unidades dois, três e quatro as ilustrações são referentes às placas, paisagens, mapas, etc., na unidade cinco nos chama atenção a ausência do negro nas quatros primeiras imagens da unidade (Anexo J e K). Na unidade seis, uma atividade (anexo L) para identificar a casa grande (casa bela), a senzala (desleixada) e a casa de engenho nos fez refletir o quanto estamos centrados, justamente por todo o enraizamento da cultura, em desmenoprezar os negros. Na unidade sete e oito tem as mesmas características das

unidades dois, três e quatro.

O livro didático do quarto ano é integrado por cento e vinte e sete páginas dividido em quatro unidades, sendo: Pindorama terra das Palmeiras; No tempo dos engenhos; Ouro no sertão; Os caminhos da independência. Na capa do livro inferimos a ausência da criança negra (Anexo M). Na unidade um, as imagens são voltadas para elementos e não „□personagens□□. Enquanto no capitulo dois, na página 38 (Anexo N) o interessante é a reflexão que o recurso didático proporciona aos discentes quanto à temática escravidão. Na página 45 (Anexo O), vale ressaltar a abordagem das escravas que tinham filhos do "senhor". Nas duas últimas unidades notificamos também apenas a presença de ilustrações voltadas para elementos e não „□personagens□□. Finalizando a análise com o livro didático do quinto ano, composto por cento e quarente e três páginas e dividido por 4 unidades, sendo elas: Independência do Brasil; O Brasil Imperial; O Brasil Republicano I; O Brasil Republicano II. Nas duas primeiras imagens (Anexo P e Q) da unidade um, nos chamam a atenção à diversidade contida, porém de forma não inclusiva, isto é, notamos a presença de uma criança negra fora do contexto escolar (não estava uniformizada como os demais) e nessa mesma perspectiva nota-se um aluno cadeirante afastado da roda de conversa dos demais discentes. Em contradição, na mesma unidade páginas posteriores 36 e 37 (Anexo R e S) exibe a imagem do negro de fato com ela deve ser, ou seja, um cidadão assim como qualquer outro. Na unidade dois na página 67 (Anexo T), super cativante a abordagem do estatuto da igualdade racial após o fim da abolição. Na unidade três as imagens são históricas. Na unidade quatro, nas páginas 110 e 111 (Anexo U e V) é nítida a abordagem das diversidades.

Contudo, diante dos resultados das análises dos livros didáticos, concluímos que de fato os livros são recursos metodológicos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, porém cabe ao docente conduzir os conteúdos ali presentes de forma inclusiva e diversificada.

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, nos livros didáticos esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chaga a idade adulta com total rejeição à sua origem racial. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências. (CAVALEIRO, 2000, p.122).

Portanto, surge a importância de incluir nos espaços escolares a história do afrodescendente, centralizar os pontos positivos dessa etnia e induzir e/ou instigar o aluno a compreensão de todo o antepassado dos negros e sensibilizar o mesmo para o respeito mútuo com as diferenças, isto é, o livro didático é uma excelente ferramenta, quando utilizado devidamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira contextualiza em um conjunto de regras que sem perceber, inferioriza os negros em todos os sentidos, tornando-se uma atitude mecânica, tal atitude regressa para as crianças sem que o transmissor perceba, isto é, a criança desenvolve um bloqueio sobre a sua capacidade e/ou desenvolvimento devido a sua etnia, pois o contexto que vive de forma implícita/explicita transmite essa negação para ela. Porém, por outro lado, as crianças negras se destacam em jogos de futebol, na dança , ou seja, a sociedade cria apenas essas expectativas para as crianças e as que se esforçam para ir além dessa realidade são consideradas exceções.

Dessa forma, um tentame de conversão surge com a presença da Lei 10.693/03, porém apenas a lei em si, não é o suficiente para garantir o que contempla. Sendo assim, se faz necessário a implementação das diversidades no contexto escolar, sendo esse espaço escolar composto por uma série de materiais pedagógicos que proporciona para os discentes experiências contextualizadas, ou seja, partindo da realidade da comunidade.

Concluímos diante das análises dos livros didáticos que existe a presença de negros na maioria dos livros, alguns (como detalhado acima) de fato de forma aviltante, porém outros dignificante. Sendo assim, compreendemos que o docente deve estar altamente qualificado para desenvolver esse recurso da forma mais vantajosa em sala de aula, considerando os conteúdos previstos nos livros didáticos, porém, contextualizando na realidade e/ou diversidade de sua classe escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Trabalhando a diferença na Educação Infantil. São Paulo:

Moderna, 2006.

BATISTA, Michelangelo Henrique. Ausência da construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar. Mato Grosso. 2008.

BATISTA, Normando. Cultura Negra e Currículo. In: SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs). Paixão de Aprender. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

BIZZO, Nélio. A Origem das Espécies: Charles Darwin a origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida. São Paulo, Martin Claret, 1859.

BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20 de dezem-

bro de 1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

CANDAU, Maria Vera (Org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?. Cadernos de pesquisa, v. 29, n 1, jun., 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativa/ Paulo Freire São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

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

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas,2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

JESUS, Lori. Hack de. Discutindo o Termo Raça. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). Trabalhando as diferenças em Mato Grosso. v. 2. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 67-72.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 2ª ed. São Paulo: Cortez,1999.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kangebele. As facetas de um racismo silêncioso. In; SCHWARCZ, Lilia Moritz. & QUEIROS, Renato da Silva. (Orgs). Raça e diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.p.220-221.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANSONE, Lívio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do brasil. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SANTOS, Silvia Karla. O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. Paraíba. 2012.

SHERIFF, Robin E. Como os senhores chamam os escravos: discursos sobre cor, raça e racismo num morro carioca Yvonne e REZENDE, Cláudia Barcellos (org.). (org.). Raça como retórica: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 215-243.

SILVA, Ana Celia. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED,1995.

SILVA, Jaqueline da Costa Reis; SILVA, Solange Deolinda; SANTOS, Luciana Eliza. A dura realidade do aluno negro na educação escolar brasileira. E-FACEQ, 2015. p. 1-8

TAYLOR, Charles. Multiculturalismo: examinado a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA DE SOUZA BRITO

RESUMO

Este artigo tem como foco a influência da contação de histórias para o desenvolvimento criativo da criança na Educação Infantil. Com isso, tem como objetivo principal compreender o quanto a contação de histórias é importante para o desenvolvimento criativo das crianças na Educação Infantil, ressaltando que quando a prática é realizada com a criança nos primeiros anos de vida, ela será uma leitora ativa perante a sociedade, bem como poderá desenvolver o gosto pela leitura, que não é apenas um processo ensinado e obrigatório, mas um incentivo para a prática leitora através de formas prazerosas. Diante disso fica a pergunta que infere uma reflexão crítica: como a prática da contação de histórias ajuda a formar futuros leitores e desenvolver o gosto pela leitura, que não é apenas um processo pedagógico e obrigatório, mas um alerta para a leitura por meio da prática prazerosa, além de alcançar qualidade na aprendizagem da Educação Infantil? O presente trabalho está sendo realizado a partir de uma metodologia bibliográfica, traçada a partir da leitura e

reflexão de livros e artigos de autores que debatem sobre o referido tema. Dessa forma, conclui-se que a contação de histórias não é apenas uma ferramenta poderosa para a formação do leitor, mas também valida o desenvolvimento social e cultural das crianças ao longo da educação infantil.

Palavras-Chave: Contação de Histórias. Leitura. Oralidade. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, contar histórias é uma tarefa que estimula a imaginação e a realidade. Ao preparar uma história para contar, tomamos as experiências do narrador e dos personagens como nós mesmos, estendendo nossa experiência vivida através da narrativa do autor. As reflexões apresentadas convidam-nos, assim, a pensar uma educação mais humana e significativa baseada em vivências, aprendizagens e vivências estéticas associadas à expressão oral.

Vários autores afirmam que a contação de histórias é uma forma divertida e valiosa de auxiliar a prática do professor da Educação Infantil e dos educadores do Ensino Fundamental. Existem muitas formas de contar histórias, mas quando se trata de ambientes escolares, de crianças, de professores de contação de histórias, é importante ressaltar que contar histórias para crianças é, acima de tudo, uma atividade de suma importância.

Dessa forma, a importância desse tema se justifica pela contribuição lúdica na aprendizagem, através da palavra na contação de histórias que, além de oferecer momentos de prazer e interação entre quem conta e o ouvinte, seja entre pais e filhos em casa ou entre professores e alunos na escola, ao contar histórias para os alunos, envolve vários gêneros textuais como: fábulas, contos e lendas que se baseiam em repertório de mitos da sociedade e pode, através do olhar, da fala e do movimento, estimulando a imaginação, a autoestima e a comunicação das crianças.

Com isso, esse artigo tem como objetivo principal compreender o quanto a contação de histórias é importante para o desenvolvimento criativo das crianças na Educação Infantil, ressaltando que quando a prática é realizada com a criança nos primeiros anos de vida, ela será uma leitora ativa perante a sociedade, bem como poderá desenvolver o gosto pela leitura, que não é apenas um processo ensinado e obrigatório, mas um incentivo para a prática leitora através de formas prazerosas.

Objetiva também analisar a relação que a criança possui com as histórias; bem como descrever os processos de aprendizagem com a contação de histórias; também pretende expandir as informações sobre a prática pedagógica dos professores como intermediários do conhecimento para incluir as maneiras pelas quais eles podem usufruir da contação de histórias de forma significativa em sua prática docente.

Durante muito tempo, a prática de narrar histórias nas escolas era considerada como uma forma de distrair e acalmar as crianças sem dar a devida importância ao seu real benefício na aprendizagem e sua direta relação com a arte e a cultura da oralidade, por ser cativante, emocionalmente evocadora, sensível e imaginativa, para que a mente e o corpo hajam com sincronia.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: como a prática da contação de histórias ajuda a formar futuros leitores e desenvolver o gosto pela leitura, que não é apenas um processo pedagógico e obrigatório, mas um alerta para a leitura por meio da prática prazerosa, além de alcançar qualidade na aprendizagem da Educação Infantil?

Para responder ao referido questionamento utilizou-se uma pesquisa aplicada, de metodologia bibliográfica de caráter descritiva, baseada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa.

Acredita-se que a narrativa desenvolve a criatividade e a capacidade imaginativa, a linguagem falada, promove o aprendizado, desenvolve a linguagem oral, escrita e visual, estimula o prazer da leitura, promove a motricidade global e fina, o pensamento crítico o brincar fictício, valores e conceitos, cooperação para a formação da criança e sua personalidade, além de proporcionar engajamento social, emocional e explorar a cultura e a diversidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa fundamentação teórica aborda primeiramente os benefícios da contação de histórias para as crianças. Em seguida, discorre sobre a importância da contação de histórias para a Educação Infantil. Aborda também a contação de histórias na prática docente. E, por fim, as Considerações Finais, onde retoma as questões e objetivos do trabalho, apresenta um resumo das principais contribuições da pesquisa e mostra as recomendações para novos estudos.

2.1 OS BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS

Por muito tempo, histórias reais ou de ficção eram retratadas através da oralidade. Na Idade Média, os contadores eram respeitados onde quer que fossem. Os trovadores adentravam nos palácios e aldeias contando

histórias que eram de gosto popular. Com o advento da escrita, veio também a história oral, seguida pela própria história e relatos de eventos que se pensava terem realmente acontecido, como a literatura, ou seja, descrições de eventos imaginados (ficção). Com isso o surgimento da literatura infantil se deu a partir das histórias populares, com a contação de histórias.

A prática da contação de histórias é muito antiga no mundo e existe muito antes da escrita, quando as pessoas contam oralmente para a comunidade sobre os acontecimentos, transmitindo ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração em geração, também utilizam essa prática para entretenimento, lazer e divertimento.

Assim entendido, Schermack (2012) acrescenta que antes da escrita, o conhecimento humano era transmitido por meio da linguagem falada, e como a linguagem era insuficiente para expressar e encarnar a cultura de uma sociedade, as pessoas começaram a pensar em materiais tangíveis que pudessem organizar o conhecimento, a aquisição e a escrita.

Assim, no século XX, o ato de contar histórias deixou de se basear apenas em palavras faladas ou escritas (embora isso ainda seja muito importante em nossos dias, o ato de contar é o ato de criar através das palavras), as imagens tornaram-se parte integrante do componente da história.

Dessa forma, a oralidade materializou-se trazendo consigo a necessidade da leitura em um determinado suporte, decorrendo que as histórias foram narradas a partir de um texto escrito, causando impacto positivo entre os ouvintes, posto que a qualidade dos escritos era melhor elaborada e a multiplicidade dos textos tornou-se mais socializada (SCHERMACK, 2012, p. 01).

Ao contar uma história, os adultos permitem que as crianças iniciem o processo de construção de sua própria identidade social e cultural, além disso, contar uma história para uma criança contribui no desenvolvimento da linguagem, pois aumenta o leque de significados e hábitos da criança, sendo essencial fundamental na Educação Infantil.

No entanto, contar histórias não é o mesmo que ler um texto e deve ser lembrado, apreendido e compreendido. O leitor precisará apropriar-se da história com o objetivo de reconta-la com riqueza detalhadamente. Assim, o mesmo pode utilizarse de recursos diversificados, como: entonação, ritmo, cadência, timbres, pausas e prolongamentos, possibilitando também o uso de gestos, figurinos e cenários. Ao contar uma história, o interlocutor deve ter a intenção de enxerga-la e vivenciá-la conforme os elementos explorados.

Antunes (2001) aponta que é na infância que as atitudes mudam. Ouvindo histórias, as crianças se reconhecem como tais personagens, que lhes permitem resolver seus problemas, a partir de alguns cenários de vida com os quais conseguem se sentir familiarizados.

Compreensivelmente, uma criança precisa de mundos mágicos, sonhos e fantasias para que possa entender o mundo em que vive. O mundo do livro é um meio que permite que as crianças compreendam o que está acontecendo ao seu redor, e permite a construção do mundo verdadeiro.

Abramovich (2001) diz que a contação de histórias não é apenas um momento para divertir a criança, mas compreender que tem um papel importante no desenvolvimento da infantil, principalmente para incentivá-la quando ela está apenas começando a aprender a ser um leitor, uma forma de descoberta e uma grande contribuição para a cognição mundial.

Diante dessa perspectiva, contar ou ler histórias para crianças pode melhorar a imaginação infantil, tirar dúvidas, descobrir e criar novas ideias, estimular a inteligência e descobrir um mundo imenso de conflitos, dificuldades, impasses e soluções.

Contudo, ao ouvir uma história, a criança experimenta emoções como: raiva, tristeza, irritação, medo, alegria, insegurança, dor, insegurança, etc., e aprecia profundamente que a história mexa e evoque no ouvinte ou no leitor todos os significados e verdades que cada uma faça brotar ou não.

Por isso, Abramovich (2001) propõe que:

Para contar histórias – 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 acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte. (2001, p. 18).

Segundo Riter (2009), a contação de histórias é o passo inicial na formação do leitor. Ele diz que: "Era uma vez" estabelece uma nova visão, um universo novo, que eleva a imaginação, abre espaço para a fantasia, inspira a curiosidade revelada através de questionamentos a respeito do mundo "contado" e do mundo "verdadeiro, real", além de poder reler o mundo para solucionar problemas.

As crianças têm fascínio pelas histórias e como elas são contadas, e em uma interação de histórias mediada por um professor/contador de histórias, é possível entrar na história, entender e imaginar personagens, contextos, cenários, integrandose e confundindo-se a eles através do texto ouvido, etc.

Isso amplia nosso entendimento de que a contação de histórias deve estar presente no cotidiano escolar como fonte de preservação cultural, construindo valores sociais e morais, estimulando a criatividade, desenvolvendo a linguagem falada e enriquecendo o vocabulário falado e escrito.

Hoje, a contação de histórias também é vista como um ofício relacionado à prática docente, e a arte etc. estão cada vez mais ocupando diferentes espaços fora das bibliotecas e salas de aula, aparecendo em hospitais, empresas, festas infantis e até encontros em rodas de leitura.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com as transformações nos últimos anos, o ensino da Educação Infantil passa a desempenhar uma função de cuidar e educar no âmbito da docência, visando contribuir para a formação de cidadãos adequados na sociedade atual. Como já mencionado, o cuidado está relacionado à higiene, atenção, carinho e alimentação, e contribui para o desenvolvimento infantil, ao passo que a educação se transforma em inteligência, por meio da compreensão de novas palavras, no contato com livros, exceto o primeiro a pisar para este universo, subindo os degraus da leitura e da escrita.

Segundo o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), é por meio das instituições de educação infantil que se proporciona um ambiente propício ao pleno desenvolvimento das crianças. Uma instituição de ensino não pode ser apenas um espaço assistencialista e sistematizado, mas um lugar que contribui para o crescimento integral infantil, desde suas capacidades intelectuais e motoras até a competência social.

As declarações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) afirmam que as instituições precisam oportunizar as crianças a se apropriarem do saber, além de obter atualização e articulação de conhecimentos e o processo de aprendizagem de diferentes línguas, bem como ter acesso à saúde, proteção, liberdade, ao respeito, a confiança, a dignidade, ao brincar, conviver e interagir com outras crianças. Dentro dessa temática, na Educação Infantil está inserida a Contação de Histórias, que pode possibilitar às crianças novas concepções de conhecimento.

De acordo com esclarecimentos de Abramovich (2001), na Educação Infantil, ocorre a contação de histórias quando nasce o imaginário das crianças, onde suas histórias surgem e é instigado nas crianças o prazer por ouvir histórias, onde há o maior contato com a oralidade das histórias, e não somente quando se transformam em leitores.

Ao contar uma história, você estará envolvido na construção e formação da criança de várias maneiras. Uma delas é a contribuição no desenvolvimento do intelecto, onde poderá estimular a imaginação, criatividade e estimulará a criatividade. Diferentes cenários são criados e recriados na mente das crianças, personagens, mundos, oportunizando um novo final feliz para suas histórias.

Podemos acreditar que a contação de histórias é uma metodologia pedagógica onde auxilia o professor e os alunos de maneira significativa dentro da Educação Infantil, visto que escutar uma história fortalece o imaginário, ensina, contribui para o descobrimento do novo, incentiva o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade na qual ajuda a criança a ter uma boa socialização.

2.3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DOCENTE

A contação de histórias é uma estratégia de ensino que pode contribuir significativamente para a prática docente na primeira infância e na Educação Infantil. Ouvir histórias estimula a imaginação, educa, orienta, desenvolve habilidades cognitivas, simplifica a leitura e a escrita e é uma atividade interativa que aprimora a linguagem das crianças. A diversão da ludicidade através do brincar, da dança, dos jogos e da contação de histórias fomenta a responsabilidade e a autoexpressão no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que as crianças se sintam estimuladas e desenvolvam a construção do seu conhecimento de mundo sem saber. Elas criam vários tipos de aprendizagens através do prazer, da maravilha e do divertimento na criação da narrativa.

A contação de histórias, segundo Bussato (2006, p.58, 59), pode ser um estímulo para a imaginação. Elas florescem no coração, circulam poeticamente, se espalham em todos os sentidos, devaneios, até chegarem à imaginação. Nesse contexto de produção de significativas imagens, o coração é um importante parceiro da imaginação. Com o coração, sentimos e vemos imagens dentro de nós que nos ajudam a sentirmos bem.

Ouvir histórias infantis é bom para os processos narrativos e de alfabetização: habilidades de metacognição, metalinguística consciente e desenvolvimento de comportamentos alfabéticos e meta-alfabetização, habilidades relacionadas a saber interpretar, descrever, nomear e usar verbos cognitivos (eu acho, penso, imagino, etc.), habilidades de descoberta de letras, relações entre fonemas e grafemas, estrutura de texto, conhecimento sintático e semântico e expansão de vocabulário.

"Ler histórias é uma fonte riquíssima de aprendizagem de novos vocábulos." (BRA-

SIL, 1998, P.145).

Na história, descobrimos a gramática do conto: personagens, a apresentação inicial da história, a continuidade e finalização de eventos/ações complexas; essa regularidade ajuda a criança a entender o texto e criar a história, assim ajudando as habilidades linguísticas a melhorar os níveis falado e escrito. O conhecimento da linguagem e das habilidades narrativas adquiridas pelas crianças na Educação Infantil é a base das etapas de alfabetização e do letramento.

A valorização das práticas orais é muito importante no processo de ensinoaprendizagem, se levarmos em conta o que Soares apud Bagno (2002, p.52) considera o conceito de letramento, para ele, consiste em quem não só sabe ler e escrever, mas cumpre as práticas sociais de leitura e escrita que rodeiam a sociedade, combinando-as com a prática social de interação oral. Nessa mesma perspectiva, Bagno (2002) acrescenta:

A consideração dessas práticas orais também é muito importante se quisermos ampliar o conceito de letramento, aplicando-o também à capacidade que os seres humanos sempre tiveram, nas distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social por meio de práticas que independem do conhecimento de qualquer forma de escrita (BAGNO, 2002, p.55).

Os professores precisam incluir etapas dedicadas à leitura em seu planejamento curricular, desenvolvendo crianças que gostam de ler e escrever e uma geração de leitores e escritores que veem a literatura infantil como interativa e divertida. Dessa forma, fornecer essas oportunidades educacionais significa permitir que as crianças atinjam seu pleno potencial em sua língua nativa.

Não há dúvida de que ao invés de deixá-la em segundo plano como mera ferramenta de ensino, devemos utilizar o público escolar, ou melhor, a valorização da história pelas crianças, para estimular o aprendizado, mostrando que eles são cheios de conhecimento e devem respeitar e valorizar esse conhecimento, reconhecendo que faz parte da nossa cultura.

O ato de contar histórias é um traço humano que os professores podem utilizar para transformar histórias em recursos muito importantes para a formação do leitor.

Diante do exposto, é justo dizer que, nas últimas décadas, as escolas aprenderam muito pouco sobre o que a prática de ouvir e contar histórias significou para os humanos e nossa cultura.

A escola privilegia a escrita e avalia a capacidade do aluno para produzir uma narrativa escrita. Devemos nos perguntar porque a escola continua a ignorar as capacidades para desenvolver uma narrativa oral de alunos de um pais como o Brasil, cuja oralidade é ainda viva e fortemente dominante em certas regiões (PATRINI, 2005, p. 20).

Quando a autora diz que a língua falada ainda existe em algumas partes do Brasil, ela está se referindo ao norte e nordeste do país e a quase todas as áreas rurais onde as crianças ainda podem se envolver com os contadores de histórias tradicionais até hoje. Seus familiares têm uma riqueza de histórias recebidas de outras gerações, o que é uma fonte muito rica de conhecimento. Podemos dizer, então, que a presença dos contadores de histórias possibilita outros repertórios conhecidos pelas crianças e professores nas escolas. Além disso, essa presença reconhece e valoriza a linguagem falada.

O fracasso acadêmico refere-se ao desenvolvimento do interesse pela leitura e à formação de leitores, o que afeta a forma como os professores lidam com a relação entre livros e alunos. A literatura não é estimulada o suficiente, e a contação de histórias é uma alternativa para proporcionar aos alunos uma experiência de leitura positiva, em vez da tarefa rotineira da escola de transformar a leitura e a literatura em simples ferramentas de teste que privam os alunos do prazer de ler.

Assim, usar a contação de histórias com método em sala de aula, propicia o ganho de todos, sejam alunos que estimulam a imaginação e a criatividade, ou professores que dão aulas mais prazerosas e produtivas e atingem metas significativas na aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta demonstrou o valor da contação de histórias como fonte inesgotável de alegria, conhecimento e emoção, onde a diversão e a alegria são os eixos norteadores que inspiram a leitura e desenvolvem os alunos leitores.

As pesquisas teóricas realizadas neste trabalho trouxeram informações pertinentes para a prática pedagógica da contação de histórias na Educação Infantil, destacando-se as aprendizagens múltiplas; a socialização; os desenvolvimentos físico, psicológico, oral, artístico e emocional; assim como formação pessoal e social, em que há respeito à infância e à formação integral do sujeito.

Ressalta-se o papel do professor mediador em estimular seu aluno a descobrir, a conhecer e a se situar no meio em que vive por meio da experiência, do conhecimento e das habilidades gerais, entretanto, a prática pedagógica sozinha não consegue abarcar todo este processo, deve haver consonância entre qualificação profissional, condições favoráveis de trabalho e políticas públicas de

incentivo, incluindo o resgate das tradições orais.

Dessa forma, foi possível verificar que os contadores de histórias em sala de aula podem manter vivas na escola outras trilhas conhecidas das crianças e professores. Além disso, essa presença reconhece e valoriza a linguagem falada.

A importância da exposição aos livros desde cedo também se mostrou fundamental. Além de conceitos e valores básicos, a narrativa desenvolve a criatividade e a imaginação das crianças. A literatura não pode ser vista como uma simples ferramenta de aprendizagem, mas como um momento prazeroso de aprendizagem.

Portanto, ouvir uma história é um ato prazeroso, principalmente para as crianças, que têm maior capacidade de imaginação e fantasias do que os adultos. Apesar da importância do ato de contar histórias, ainda hoje existem crianças que têm pouca exposição aos livros. Manter as oficinas de contação de histórias e leitura é fundamental para despertar as crianças para toda a gama de sentimentos e conhecimentos que só os livros e a literatura podem proporcionar.

Os adultos devem acreditar no prazer da leitura e encontrar uma forma adequada de mostrar às crianças que o interesse surgirá naturalmente.

Diante disso, foi possível constatar que a narrativa desenvolve a criatividade e a capacidade imaginativa, a linguagem falada, promove o aprendizado, desenvolve a linguagem oral, escrita e visual, estimula o prazer da leitura, promove a motricidade global e fina, o pensamento crítico o brincar fictício, valores e conceitos, cooperação para a formação da criança e sua personalidade, além de proporcionar engajamento social, emocional e explorar a cultura e a diversidade.

Dessa forma, concluiu-se que a contação de histórias não é apenas uma ferramenta poderosa para a formação do leitor, mas também valida o desenvolvimento social e cultural das crianças ao longo da educação infantil.

Finalizando, espera-se que outros trabalhos possam ampliar a análise apresentada na presente pesquisa, que esta não é definitiva, no entanto buscou provocar uma breve reflexão sobre o tema apresentado e motivar novos pesquisadores a continuar o presente debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua materna. Letramento, Variação e Ensino. São Paulo; Parábola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

BUSSATO, Cléo. A arte de contar histórias no séc XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIRARDELLO, Gilka, por MIMANI, Thiago. A arte dos contadores de histórias. Nova Escola, 2006. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2559/a-arteh-ttps://novaescola.org.br/conteudo/2559/a--arte-dos-contadores-de-historiasdos-contadores-de-historias. Acesso em 11.03.2022

PATRINI, Maria de Lourdes (2005). A renovação do conto: Emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez.

RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. 1ª Ed. São Paulo: Biruta, 2009.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento. 2012. Disponível em: Acesso em: 20 fevereiro. 2022.

LUDICIDADE NA INFÂNCIA: BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS

RESUMO:

O persente trabalho relata sobre O lúdico enquanto ferramenta pedagógica tem papel importante no desenvolvimento da criança, muitas escolas não dão à devida importância para o ato do brincar, pois muitas consideram o momento lúdico como um passatempo. A aprendizagem escolar ocorre a trama que se tece entre alunos, professores, livros, escrita, conteúdo escolar, etc., ou seja, não acontece puramente no campo cognitivo. O professor é o principal agente na construção de um relacionamento prazeroso e afetuoso em sala de aula. As crianças constroem o conhecimento em sala de aula desde cedo, numa interação com os objetos que as cercam, sobre as sequências de ações, nas

experiências vividas com os outros e através da mediação do professor. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, com autores, como Rodrigues (2013), Santos (2018) entre outros.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Brincadeiras e Jogos. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

Falar em ludicidade é embargar muitas ferramentas importantes na aprendizagem da criança. Jogos e brincadeiras aparece como intuitivo formal para conhecimentos com diferentes pessoas e situações adversas, torando essencial dentro do ambiente escolar o papel do professor nesse processo.

A justificativa do trabalho é devido aos paradigmas que defendem a jogos e brincadeiras somente como diversão, sem considerar as competências relacionadas no processo da educação da criança para a formação social e as habilidades para atuar no mundo.

Os objetivos do trabalho é analisar a ludicidade na formação da criança e verificar a importância de jogos e brincadeiras para aprendizagem.

Diante desse contexto, como o professor pode exercer seu papel de educador com relacionamento interpessoal produtivo para aprendizagem da criança?

A ludicidade pode trazer muitas ações para o ambiente escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

De acordo com Carmo [et al] (2017) a ludicidade está presente diariamente nas salas da educação Infantil, nos quais os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância, sendo um direito adquirido que nem todas as crianças tem acesso, logo, ser criança pressupõe-se uma fase para brincadeiras, descobertas do mundo e aprendizagem para o desenvolvimento, alicerçada à segurança, à alimentação de qualidade, à educação e à saúde, no qual essa realidade não se aplica a todas as crianças, por diversas questões sociais e econômicas.

Carmo [et al] (2017) relata que a ludicidade é relevante na educação para infância por proporcionar momentos de socialização entre as crianças, pois se relacionam com o meio social e cultural, a partir dos jogos e das brincadeiras eles se apropriam das regras sociais, se relacionam com instrumentos e signos que medeiam à aprendizagem para o seu desenvolvimento, no qual a ludicidade permite que a criança tenha voz na escolha das atividades que deseja fazer, tornando-a mais prazerosa e significativa, cabendo ao professor dentro da escola acompanhá-las e motivá-las.

Santos (2018) relata que o professor não é detentor do conhecimento e sim mediador dele, colocando esse profissional como alguém que precisa assumir uma postura perante o ensino aprendizagem, buscando meios de envolver todos os alunos em um mesmo caminho traçado por práticas que englobem todos os alunos em um mesmo processo, assim, existe uma importância de analisar os diferentes caminhos que o lúdico situado por muitos em uma posição de valor (princípio norteador) no momento em que se trata da educação da criança.

Ser professor é ter consciência dos seus objetivos, é estar em permanente busca de alternativas e estratégias que possam facilitar o desenvolvimento educacional e social dos alunos. A formação continuada contribui para com todos os indivíduos que estão envolvidos no contexto escolar, a capacidade pedagógica e a segurança de seus objetivos fará com que o educador saiba enfrentar os desafios diários próprios de uma escola. (SANTOS, 2018, p. 28).

Deste modo, conforme Rodrigues (2013) ser um bom professor requer o domínio da matéria, a competência para ensinar, a preocupação com os métodos de aprendizagem, e a aceitação afetiva inserida no convívio harmonioso com os alunos, para que haja construção de saberes e competências que valem para uma vida toda e não apenas no momento da aprendizagem, devendo garantir uma aprendizagem significativa para os seus alunos tendo em mente a importância da relação interpessoal em sala de aula.

Logo, Rodrigues (2013) relata que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular, assim, na aprendizagem escolar ocorre a trama que se tece entre alunos, professores, livros, escrita, conteúdo escolar, etc., ou seja, não acontece puramente no campo cognitivo, mas existe uma base afetiva permeando essas relações, sendo necessário considerar a relação professor-aluno como uma grande oportunidade para a aprendizagem cognitiva e afetiva, pois envolve uma construção de relacionamento que interfere diretamente nessas aprendizagens.

Para que haja uma relação onde o respeito e a cumplicidade se tornem fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa sair da posição de autoridade majoritária e permitir-se um olhar crítico dos alunos (que são os alvos do seu trabalho), de colegas e principalmente um olhar mais acurado de si mesmo no que tange suas relações pessoais em sala de aula. Assim, podem-se gerar mudanças internas, pois elas

são as que mais carecem de se obter por serem mais complexas e resistentes. (RODRIGUES, 2013, p. 27).

Desta forma, Morel (2015) relata que o educador infantil é um profissional fundamental porque é o responsável na transmissão de valores, motivações e estratégias para que cada educando consiga interpretar a vida, ou seja, na aprendizagem mediada o que acontece é uma interação entre a criança e os estímulos peneirando-os e ampliando-os para que tenham significações e, não somente, o atendimento das necessidades imediatas, nos quais as emoções fazem com que a pessoa se conheça melhor, que aprenda a administrá-las ao se relacionar com o meio, externando, por exemplo, uma raiva, um medo, tristeza e a alegria em toda sua plenitude, com sentimentos profundos e que tem uma função de grande valor para sua experiência de vida.

Rodrigues (2013) ressalta que o professor é o principal agente na construção de um relacionamento prazeroso e afetuoso em sala de aula, sendo necessário que o mesmo tenha consciência de que não basta apenas exercitar o intelectual com aquisições de conhecimentos, mas interferir de forma significativa no emocional dos alunos, através do entusiasmo, desejo e alegria provocando mudanças em si mesmo e no educando.

Deste modo, conforme Rodrigues (2013) é fundamental que o professor seja um profissional comprometido com a educação, importando-se com os seus alunos, contemplando as dificuldades, avanços, preocupando-se com os rumos das vidas que os alunos estão tomando, sobretudo, com o ambiente que está inserido todo esse processo de ensino-aprendizagem, para que se construa um relacionamento pautado na amizade, na confiança, na aquisição de novos saberes, em mudanças geradas em si mesmo e no outro para ser cada vez melhor.

Portanto, é necessário refletirmos no planejamento e na organização do trabalho pedagógico em longo, médio e curto prazos, pois, precisamos de flexibilidade nesse processo para alterações, reorganizações, substituições e, principalmente, para novas situações que certamente surgirão. Nestas ocasiões inesperadas, poderão aparecer novos desafios, novos temas de interesse, novos conhecimentos e consequentemente, novas formas de interpretar a realidade. (RODRIGUES, 2013, p. 36)

Assim, conforme Santos (2018) a ludicidade é apontada por diversos estudiosos como uma ferramenta indispensável na construção de seres humanos criativos, atenciosos e reflexivos, no qual entende-se que é necessário a abordagem dessa ferramenta para que as crianças começam a frequentar qualquer instituição de ensino.

Santos (2018) relata que existe a relevância do lúdico como atividade de grande eficácia na construção do desenvolvimento da criança, por isso que o brincar origina um espaço para pensar, e que mediante este a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, constitui contatos sociais, entende o ambiente, atende aos seus desejos, desenvolve capacidades, conhecimentos e criatividade.(p. 37).

Desta forma, Santos (2018) ressalta que uma escola ludicamente inspirada não é aquela que realiza as todas as atividades com jogos, mas sim, aquela em que as características lúdicas influenciam o modo de se do educador e interfere na organização do ambiente, assim como na seleção das atividades propostas a partir da proposta pedagógica da escola.

Partindo dessa concepção, a ludicidade vem para corresponder a uma configuração de linguagem que possibilita a criança manter um diálogo com o próximo, proporcionando a oportunidade não apenas da liberdade de expressão, todavia também da autonomia criativa, expandindo o seu conhecimento a propósito de a realidade e propiciando por decorrência seu desenvolvimento tanto emocional quanto social. (SANTOS, 2018, p. 38).

As crianças constroem o conhecimento em sala de aula desde cedo, numa interação com os objetos que as cercam, sobre as sequências de ações, nas experiências vividas com os outros e através da mediação do professor.

(RODRIGUES, 2013, p. 20)

Além da forma acadêmica de aprendizagem, a escola oportuniza às crianças fazerem novas amizades, expandirem conhecimentos da vida social, brincarem, levando-os a integrarem-se com os outros. (RODRIGUES, 2013, p. 21).

A aprendizagem significativa é caracterizada por uma interação entre o cognitivo individual e as novas informações, atingindo assim, novos significados numa diferenciação e elaboração da estrutura cognitiva do aluno. Os conceitos mais relevantes e inclusivos dos alunos interagem com o novo conhecimento, ancorando-os, numa relação de interação, e, ao mesmo tempo, modificando-os em função dessa ancoragem. (RODRIGUES, 2013, p. 32).

Rodrigues (2013) coloca que a aprendizagem significativa contrapõe-se à aprendizagem mecânica, que é aquela baseada em um armazenamento de informações de forma arbitrária e sem interação com os conhecimentos prévios na estrutura cognitiva do aluno, no qual essa mecanização pouco ou

nada contribui para uma elaboração e diferenciação de conceitos, ideias e proposições preexistente no cognitivo do aluno.

Kiya (2014) ressalta que a utilização de jogos e atividades lúdicas, como ferramenta de ensino e facilitadora da aprendizagem, pode contribuir para melhorar a prática pedagógica do professor, despertando o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas na sala de aula e, na escola de modo geral.

2.2 JOGOS E BRINCADEIRAS PARA APRENDIZAGEM

De acordo com Sousa (2016) fica evidente as alterações na aplicação dos jogos e brincadeiras em sala de aula se dar devido a vários fatores, dentre eles, é explicito através do pensamento de vários autores de como se dão tais situações de aplicabilidade dos jogos e brincadeiras no dia a dia escolar, e como estes influem diretamente no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Rodrigues [et al] (2017) o papel central da brincadeira articula ao desenvolvimento artístico e das emoções da criança, como atividade espontânea, planejada, mas não forjada por um planejamento inflexível e que busca resultados parciais no processo de ensinar e aprender, mas sim, como instrumento do trabalho pedagógico que busca a orientação do desenvolvimento de todo processo cognoscitivo da criança, o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e das orientações emocionais e sociais.

Sousa (2016) relata que os jogos e as brincadeiras acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios e perante sua evolução, existe o conceito de brincadeira no dia a dia das salas de aula, como também uma compreensão como ocorre este processo ao qual tem atraído a atenção das crianças, claro, desde que bem trabalhado no significado do que é incorporação de elementos para aquisição do conhecimento formal com objetivos claros e precisos, é evidente e pode ser comprovando do sua funcionalidade quando se trata de trabalho na educação infantil já que criança é movimento e que os jogos a e as brincadeiras permitem essa abertura tornado as aulas atrativas e prazerosas.

O brincar é uma característica inerente ao ser humano. E não está voltada somente para a criança, por isso adulto também brinca em especial aquele que tem conhecimento dos benefícios trazidos por esta atividade fantástica, mas que tem se tornado estranha em nossas vidas. Estranha porque as brincadeiras foram eliminadas ou substituídas por outras consideradas “produtivas”. Devido muitos fatores, dentre os quais podemos citar a redução de espaço geográfico com o crescimento das cidades, as mudanças nos hábitos de vida da população com advento da tecnologia e à falta de conhecimento sobre o assunto. (SOUSA, 2016, p. 2).

Deste modo, as brincadeiras foram deixando de lado sua importância, no qual Sousa (2016) questiona que foi devido à redução de espaço geográfico com o crescimento das cidades e as mudanças nos hábitos de vida da população com advento da tecnologia.

Conforme Carmo (2017) a brincadeira além de proporcionar momentos de socialização entre outras crianças, adultos, também proporciona momentos de relação com a cultura e as práticas sociais, no qual o brinquedo possui valor simbólico para a criança, muitas vezes remetendo a algo que ela conhece, como desenhos, jogos e filmes, que influi diretamente na brincadeira infantil, podendo ela ser considerada universal, a criança brinca em um meio social, se relacionando com outros sujeitos, assim, o modo como ela brinca, com o que brinca e do que brinca modifica-se culturalmente, sendo a cultura um fator determinante na concepção do brinquedo e da brincadeira.

As brincadeiras e os jogos no contexto escolar podem ser utilizados com os seguintes propósitos: de entretenimento e diversão, para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e como ferramentas na construção de uma aprendizagem significativa. (RODRIGUES, 2013, p. 45).

Santos (2018) questiona que o brincar (lúdico) é visto por pela multiplicidade dos especialistas como um assunto de como um comportamento natural da criança em desenvolvimento e, diante de tal afirmativa, nota-se que ele é valorizado naquilo que ele pode colaborar em prol do desenvolvimento da criança.

É no brincar que a acriança constitui uma estratégia das mais valiosas na educação infantil, por facilitar o trabalho pedagógico de modo que possam ser introduzidos elementos que de certa forma contribuem incentivando e introduzindo a criança na norma culta, já que é no brincar que as ações são compartilhadas. (SOUSA, 2016, p. 6).

Sousa (2016) coloca que através da brincadeira, a criança toma decisões que leva em conta as expectativas e necessidades do grupo, internalizando práticas essenciais nas relações humanas, como esperar sua vez de fazer ou de falar algo, como também discutir as regras que permeiam o comportamento que rege as discussões do grupo, em que a mesma está inserida, assim, tais regras não seriam assimiladas se não fosse colocada em forma dos jogos e brincadeiras por serem formas simples, sociáveis sem o jugo de impor para respeitar e de respeitar para não ser punido.

Deste modo, Sousa (2016) relata que

diante do brincar a criança tem a liberdade de imaginar e de experimentar, sendo o universo da brincadeira um instrumento valioso na formação de pessoas mais criativas, capazes intelectual, social e economicamente ajudando-as a enfrentar desafios individuais e em grupo, sem contar que na escola o jogo apresenta uma nova perspectiva prazerosa de uma diversão comprometida com a aprendizagem significativa, possibilitando as crianças uma metodologia atual e oportuna nesses tempos midiáticos que vem tornando os modelos metodológicos superados pela falta de investimentos na educação.

O brincar representa uma atividade fundamental na vida de qualquer criança, algo que lhe é natural e vital para o seu desenvolvimento intelectual. As brincadeiras, na concepção da criança, são atividades elementares que acarretam excelentes benefícios quanto aos aspectos físico, intelectivo e social e a forma como a ela brinca influência em seu modo de pensar e agir. (SANTOS, 2018, p. 36).

De acordo com Leal e d'Ávila (2013) dentro do conceito de jogo, a eterna oposição entre o sério e o não-sério se faz presente até os dias atuais, no qual o jogo oscila entre os dois, mesmo na esfera educativa, quando o jogo está associado ao sucesso escolar de crianças, ou mesmo de jovens, esse sucesso se dá pela compreensão de que o jogo está a serviço da educação como um meio, como trabalho ou atividade séria, mas em oposição ao trabalho, ele surge como o relaxamento ou recreação necessária.

Santos (2018) relata que o jogo é uma ferramenta importante no processo de socialização e na descoberta de um novo mundo, promovendo nos educandos habilidades para adquirir naturalmente, pois desenvolve aprendizagem e criatividade com prazer, os jogos podem ser utilizados conforme seus objetivos e de acordo com a faixa etária dos alunos. Logo, conforme Santos (2018), do ponto de vista da aprendizagem significativa, os jogos são capazes de propor uma incrível relação entre todos os alunos da sala sem distinção, pois é uma ferramenta de socialização que permite envolver todas as crianças na mesma atividade e além do mais contribuir significativamente com a aprendizagem.

O jogo, portanto, além de ter importância na vida da criança, é o verdadeiro impulso da criatividade. E, para isso, o professor se vale da aprendizagem lúdica como recurso pedagógico, propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento. (RODRIGUES, 2013, p. 41).

Sousa (2016) coloca que o jogo é considerado uma fonte rica para estudar os comportamentos espontâneos das crianças, inclusive da aceitação das regras, contribuindo para que a criança se desprende das regras impostas e se apropria das mesmas regras de forma imperceptível, daí constituem valores que a sociedade necessita e as instituições escolares tentam impor a qualquer custo, sem instigar na criança o desejo e a necessidade de aprender ou deixá-las vivenciar de maneira lúdica, pois a imposição anula a vontade de aprender.

Os jogos e as brincadeiras são atividades lúdicas que estão presentes em toda atividade humana. Por meio dessas atividades, o indivíduo se socializa, elabora conceitos, fórmula ideias, estabelece relações lógicas e integra percepções. Essas atividades fazem parte da construção do sujeito. (KIYA, 2014, p. 10).

Diante disso, conforme Kiya (2014) na busca por respostas sobre como tornar o ensino agradável tanto para os alunos quanto para os professores, é descoberto que o uso de jogos bem como de atividades lúdicas, como recursos metodológicos, podem ser a saída para melhorar o processo de ensino/aprendizagem e tornar o trabalho educacional realizado em nossas escolas mais dinâmico e prazeroso.

Conforme Kiya (2014) pelo lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos, no qual o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

Desta maneira, conforme Rodrigues (2013) a aprendizagem lúdica com propósito precisa estar ligada à aquisição ativa de conhecimento, à participação social conjunta e ao envolvimento no processo de aprendizagem, no qual a brincadeira é uma das maneiras mais eficientes, poderosas e produtivas de se aprender o necessário, sendo indispensável entrar no mundo mágico para a aprendizagem lúdica, investindo em uma educação centrada nos interesses dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a aprendizagem da criança e ao mesmo tempo um direito adquirido, pressupondo-se uma fase para brincadeiras, descobertas do mundo e aprendizagem para o desenvolvimento, no qual a ludicidade é relevante na educação como o meio social e cultural, permitindo a criança para construir seu conhecimento.

Diante disso, o professor não é detentor do conhecimento e sim mediador dele, logo ele deve assumir uma postura perante o ensino aprendizagem, buscando meios de envolver todos os alunos em um mesmo caminho traçado por práticas que englobem todos os alunos em um mesmo processo, assim, existe uma importância de analisar os diferentes caminhos que o lúdico situado por muitos em uma posição de valor, tendo consciência dos seus objetivos, com os métodos de aprendizagem, e a aceitação afetiva inserida no convívio harmonioso com os alunos, pois toda aprendizagem está associada a afetividade.

A aprendizagem lúdica com propósito precisa estar ligada à aquisição ativa de conhecimento, à participação social, no qual a brincadeira é uma das maneiras mais eficientes, poderosas e produtivas de se aprender.

REFERÊNCIAS

CARMO, Carliani Portela do [et al]. A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento. Educere, 2017.

KIYA, Marcia Cristina da Silveira. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. Paraná: Cadernos PDE, 2014.

LEAL, Antonio Batista; d'ÁVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. Aracaju: Interfaces Científicas – Educação, 2013.

MOREL, Yolanda Pereira. Educação e Ludicidade. Laureate Internacional Universities, 2015.

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

RODRIGUES, Tamires [et al]. A arte na educação infantil: instrumento de desenvolvimento humano psicointelectual e emocional na infância. UFFS, Educere, 2017.

SANTOS, Glicia Lima dos. O lúdico como ferramenta de aprendizagem na educação infantil na escola Heneyde Storni Ribeiro da cidade de JANDIRA-SP. Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2018.

SOUSA. Denisia Brito de. O ensino e aprendizagem através dos jogos e brincadeiras. III Congresso Nacional de Educação. Editora Realize, 2016.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DE LOURDES ANGELINI

RESUMO

Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de criar e testar, o que contribui para o desenvolvimento infantil, uma vez que elas aprendem a lidar com êxitos e frustrações, estabelecem relações cognitivas, sensório-motoras e socioemocionais e desenvolvem noções sobre competitividade, cooperação, respeito e solidariedade. As brincadeiras têm papel fundamental no processo de aprendizagem na educação infantil. É por meio delas que a criança desenvolve sua criatividade, autonomia e capacidade de reflexão. Elas contribuem para uma formação completa, englobando os âmbitos sociais, afetivos, culturais, cognitivos, emocionais e físicos.

Palavras-chave: Brincar; Criança; Aprendizagem; Brincando.

O BRINCAR

Além de diversão, brincar proporciona aprendizado e movimento, ao andar, correr, pular e saltar, as crianças desenvolvem a motricidade e compreendem mais sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesmo, testando suas limitações e possibilidades, ao brincar, os pequenos se exercitam e adquirem diversas habilidades, como equilíbrio, coordenação motora, organização espacial e ampliam as noções de força, tamanho, distância, velocidade e altura. Através das interações com adultos, com outras crianças, com animais, objetos e seu próprio corpo, ampliam a percepção sobre o outro. Neste movimento a consciência se forma na relação da criança com o mundo que a cerca, as crianças também podem criar seus próprios brinquedos com materiais naturais, explorados de diversas formas e transformados naquilo que a brincadeira das crianças quiser. "Brincadeiras a partir da terra, da areia, da água ou do ar, como as famosas bolinhas de sabão propiciam o exercício da imaginação e da criatividade. Galhos coletados numa caminhada no parque podem virar espadas ou varinhas de condão,

folhas viram barquinhos e flores podem virar uma coroa na cabeça". É fácil notar que brincar não significa apenas diversão, mesmo ela fazendo parte desse processo.

Além de se divertir, a criança desenvolve a memória, a concentração e alguns traços de sua personalidade, por meio da brincadeira, a criança também exercita o seu

relacionamento com os colegas, desenvolvendo seus sentimentos e habilidades para lidar com situações distintas. É um modo de se expressar de maneira natural, demonstrando as verdadeiras emoções e sem a vergonha de ser julgado pelo professor.

A cooperação entre equipes, a vontade de ganhar ou o simples fato de fazer algo que não será avaliado ajudam a tirar a pressão dos estudos e trazem satisfação na realização das atividades. Portanto, é interessante oferecer tipos diferentes de interação, dando espaço para o desenvolvimento de habilidades variadas.

Além disso, o estímulo motor propiciado pelo ato de brincar promove a melhora da capacidade motora da criança. A consciência corporal também está diretamente ligada à criação de mecanismos de auto proteção e auto cuidado.

A brincadeira, segundo Brougère (2001), supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Mediante o ato 2125 de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Brincar É Aprendizagem

Para Vigotski (2007), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedos seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado, as principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças mais novas brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está presente com força, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir. A brincadeira de casinha é um exemplo do brincar das crianças pequenas, em que o imaginário reina, mas certas regras de comportamento devem ser seguidas. Com o passar do tempo, as regras vão tomando mais espaço e a situação imaginária vai diminuindo, como num jogo de queimada em que as regras são primordiais, mas a situação imaginária de dois lados opostos em "guerra" e de comportamentos diferentes daqueles da vida real não deixam de existir. Para Vigotski (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela . O contexto social é importante para o brincar infantil. De acordo com Brougère (2002) o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para o autor a criança é um ser social e aprende a brincar.

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social.

"A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça" (BROUGÈRE, 2001, p.105).

Ao mesmo tempo em que a brincadeira está imersa em um determinado contexto social, ela é subjetiva. Dependendo da situação, um mesmo comportamento pode ter significações diferentes. Freire (2002) trabalha com o jogo como um fenômeno percebido por suas manifestações, sendo inútil tentar listar componentes para afirmar ou negar certa atividade como jogo. Não podemos separar as regras, a imaginação, a espontaneidade, juntar tudo e constituir o jogo, para Freire (2002), é na interação dessas características, entre outras, que ele surge. O autor explica que

"Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade (FREIRE,

2002, p.67)."

Segundo a teoria de Vigotskii (2006), aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos. Para o autor, a aprendizagem de uma criança e seu desenvolvimento estão ligados entre si desde os seus primeiros anos de vida; a aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança, a capacidade de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. Ao mesmo tempo, a aprendizagem estimula processos internos de desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal.

"[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]" (VIGOTSKII, 2006,p.115).

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito importante da teoria de Vigotski(2007). O autor determina dois níveis de desenvolvimento: o real, representando o que a criança já consegue realizar sozinha, e o potencial, que significa aquelas atividades que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não o faz. A zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, se encontra entre esses dois níveis de desenvolvimento, ela representa o que a criança consegue realizar, mas contando com a ajuda de um mediador. O que está na ZDP hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real.

Ou seja, é essencial para o aprendizado criar a zona de desenvolvimento proximal.Entendemos que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança e Vigotski (2007) confirma essa afirmação. O autor coloca que o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança:

[...]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).

Para Vigotski (2007), no brinquedo acontecem as maiores aquisições de uma criança, e são elas que se tornarão, no futuro, seu nível básico de ação real e moralidade. No brinquedo a criança passa a agir não apenas pela percepção imediata dos objetos, por exemplo, quando vê uma folha de papel e imediatamente a rasga ou amassa, ela começa a dirigir suas ações de forma independente daquilo que ela vê, ela pode ver uma folha de papel e brincar de

"aviãozinho". Forma-se uma nova relação entre o que a criança vê, sua percepção visual, e o que a criança pensa, o significado que aquela ação e aquele objeto tem para ela naquele momento. Um pedaço de madeira pode deixar de ser simplesmente um pedaço de madeira, para a criança ele pode se tornar um cavalo.

De acordo com Vigotski (2007), nossa relação com o mundo é mediada. No contexto das escolas de educação infantil essa questão deve ser bem observada ao pensar na qualidade das brincadeiras a serem vividas naquele ambiente. Deve-se levar em conta que tudo ao redor da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação torna-se indispensável no momento de organizar e comprar brinquedos, arrumar a sala, brincar no parque, e também no momento em que a professora vai dirigir uma brincadeira com a turma.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar auxilia no desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Por essa razão é importante que pais e educadores saibam que a ludicidade deve ser vivenciada na infância, e que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa. A Educação Infantil é um período fundamental para a criança no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem e, por essa razão, é fundamental conscientizar o professor da importância da ludicidade na prática pedagógica a fim de que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude (SANTOS; CRUZ, 2002). O brincar é um ato natural na vida das crianças, ele faz parte do seu cotidiano, é espontâneo e prazeroso. Já no ventre da sua mãe o bebê ensaia as primeiras brincadeiras, utilizando para tanto o cordão umbilical. Isso começa a ocorrer por volta da 17ª semana, quando ela inicia os toques, puxões e apertos, sinalizando o seu desenvolvimento e criando uma relação com a mãe. Após o nascimento e ao longo do seu processo evolutivo as crianças passam por mudanças, principalmente na primeira infância. Todo esse desenvolvimento só será possível, porém, se a etapa de 0 a 3 anos for preenchida de boas experiências emocionais, que permitam segurança e afeto ao bebê. Cada criança se desenvolve de acordo com o seu próprio ritmo. O grau de maturidade do cérebro é que comanda o desenvolvimento do sistema nervoso central, músculos e articulações. A fala, em especial, só acontece a partir de um ano de idade, o que comprova a infinidade de conexões nervosas necessárias para colocá-la em prática (DESENVOLVIMENTO DE 0 A 3 ANOS, 2015). No Estádio de Desenvolvimento os bebês aprendem, principalmente, através dos sentidos. É o período caracterizado por Piaget (2002), como sensório-motor. Assim, o brinquedo e a brincadeira inserem-se muito cedo na vida da criança e a partir deles ela se estrutura e conhece a realidade. E além de conhecer o mundo ela passa a conhecer a si mesma, descobre e compreende o papel dos adultos, aprende a se comportar em grupo (CONSTRUIR E INCLUIR, 2015).

Segundo o site eletrônico Construir e Incluir (2015), não são necessários muitos brinquedos para o bebê brincar, pelo contrário, o poder da imaginação e da criatividade da criança é enorme desde a mais tenra idade.

Esse mesmo site descreve as principais fases pelas quais passa uma criança até atingir a idade de três anos, como se relata a seguir. Com a evolução da coordenação motora, por volta dos 16 meses, dos primeiros passos e da fala, a criança, aos poucos, vai adquirindo a sua independência, tornando-se apta a explorar o meio em que vive. Aos 20 meses, há uma melhoria da motricidade fina e a capacidade de segurar um objeto, de manipulá-lo e de transportar objetos enquanto caminha. Após os dois anos, e à medida que o seu equilíbrio e coordenação aumentam, a criança é capaz de saltar de um pé para o outro enquanto corre, manipula objetos com as

mãos, como um lápis de cor para desenhar ou uma colher para comer sozinha.

Nesse período a linguagem começa a se desenvolver, e passa a haver uma grande percepção da criança por si própria. A criança vai aprendendo, por meio das expressões faciais dos adultos, os tipos de comportamento que geram aprovação e reprovação. A partir dos dois anos de idade surge a fase dos "por quês?", pois a criança passa a juntar as competências físicas e de linguagem, e compreende que toda ação que pratica gera uma reação por parte dos pais/adultos. Também nessa idade produz frases de três/quatro palavras, o que vai se ampliando até chegar aos três anos, quando já é capaz de conversar com um adulto, usando frases curtas e mantendo um assunto por um breve período.

No seu processo de evolução, por volta dos dois anos e meio, é capaz de criar imagens mentais, como símbolos e idéias, e progressivamente vai sendo capaz de compreender conceitos como dentro e fora, cima e baixo. E, por volta dos 32 meses começa a apreender as sequências numéricas simples e de diferentes categorias, conta até 10 e forma grupos de objetos. A partir de então a criança revela a capacidade de auto-observação, fundamental para o autocontrole de atividades como pintar dentro ou fora dos riscos de um desenho, ou fazer a ligação entre imagens com números. A criança também passa a investir na medição das suas posses e nos limites que lhe são expostos. Neste momento é preciso que os pais tenham clareza da importância de se estabelecer regras e limites às crianças.

No aspecto da socialização, a criança de três anos apresenta um aumento progressivo da autonomia, e sente satisfação por fazer parte de um grupo de crianças. Suas interações, no entanto, ainda são limitadas. À medida que avança aos três anos costumam surgir brincadeiras que visam imitar a ação dos adultos, como lavar a louça, se maquiar, etc. (CONSTRUIR E INCLUIR, 2015).

Depreende-se daí que o desenvolvimento da criança nos três primeiros anos de vida está profundamente ligada ao brincar. Por essa razão devem lhe ser disponibilizados brinquedos e materiais adequados, bem como a adoção de estratégias pedagógicas que proporcionem esse desenvolvimento.

Isso é confirmado nas palavras de Santos e Cruz (2010, p. 10), que assim expressam: O desenvolvimento da criança do nascimento aos 3 anos é de fundamental importância para sua vida futura. Por isso, pais, professores ou qualquer pessoa que atue junto a ela precisam estar atentos para o atendimento de suas necessidades básicas, a fim de contribuírem positivamente no seu desenvolvimento.

No período sensório-motor (de 1 a 3 anos), segundo Piaget (2002), predominam as atividades de exploração e de conhecimento do mundo social e físico, que é reforçado pelo Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 22): Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Um bom acompanhamento nesse período poderá contribuir para a formação de sua personalidade e autonomia. Está comprovado, portanto, que nesta fase ocorre um desenvolvimento (físico, social, emocional e cognitivo) superior a qualquer outra fase da vida. Por essa razão pais e responsáveis devem lhe ensinar e estimular com muita paciência e dedicação. E, pelo fato de a brincadeira estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, também deve estar inserida no contexto escolar com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem, como mostra o item que segue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que a criança aprende enquanto brinca, ou seja, por meio da brincadeira, do brinquedo, da interação e do jogo a criança desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a habilidade para o aprendizado.

Brincando a criança constrói sua identidade pois o brincar é vital para a criança desenvolver a mente e o corpo.

Através do brincar a criança adquire conhecimento de forma prazerosa e interessante, garantindo a motivação necessária para uma boa aprendizagem.

A brincadeira na Educação Infantil faz parte da vida das crianças, principalmente nesta faixa etária de 0 a 6 anos de idade e nesta idade, as crianças têm facilidade em aprender e deve-se aproveitar, porque é uma fase que marca a vida da criança e não se deve deixar o brincar de lado. Brincando, como já foi dito, a criança expressa todas as suas emoções, sentimentos e suas vivências.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. História social da infância e da família. Trad. de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. Psicol. Esc.

Educ.Campinas,SP, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: DOU, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:

MEC/SEF, 1998, volumes: 1 e 2.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Brinquedo e cultura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa,Campinas, v.27, n.2, 2001b.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

CONSTRUIR E INCLUIR Disponível em: http://construireincluir.blogspot.com.br/

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas teorias. São Paulo

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:VIGOTSKII, L.S. ; FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio escolar século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. FLORES, Cristina Domingos. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia – Licenciatura Plena) – Universidade Federal da Paraíba, 2011.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina, v. 10, fev./abr. 2009, p.

36-39.

KISHIMOTO, T.M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Revista

Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001a.2137

MACEDO, Lino de. Faz de conta na escola – a importância do brincar. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I, nº 3, dez. 2003.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolyimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Icone, 2006. Cap.4.

FAVORECENDO A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E OLHAR SENSÍVEL PARA A DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

MARIA DO CARMO SILVA DE JESUS

Resumo:

A escola é representada por indivíduos de diversas origens, bagagens e peculiaridades. E diante desse contexto, é preciso que exista um trabalho harmônico, colaborativo e capaz de desenvolver senso de coletividade, bem como aspectos voltados a empatia, sensibilidade, respeito e valorização da diversidade, tornando o espaço mais harmônico e diminuindo situações de bullying, preconceito, discriminação, entre outros. O estudo teve como objetivo estudar a escola como elemento articulador da cidadania e valorização da diversidade na formação do alunado. Por meio da pesquisa bibliográfica, constatou-se que existe uma base primordial que é trazida de casa e, caso seja falha, é possível que a criança manifeste comportamentos indesejáveis. Por isso, a parceria entre família e escola é fundamental, bem como é imprescindível compreender os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento humano, trazendo elementos como a afetividade e harmonia no espaço, pois aprende-se prioritariamente por meio do exemplo, além de criar uma atmosfera propícia para a inteligência emocional, que não somente trabalhará os aspectos individuais, como também permitirá sensibilidade, troca, capacidade de olhar para o outro com respeito e empatia.

Palavras-chave: Cidadania. Valorização da diversidade. Empatia no espaço escolar.

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que falar sobre educação representa muito além de trabalhar com os alunos disciplinas básicas curricula-

res, como português, matemática, entre outros, pois o desenvolvimento cognitivo sem a presença de habilidades como sensibilidade, empatia, inteligência emocional, entre outros, tornam o aluno um indivíduo limitado para lidar consigo mesmo, com o outro e com o meio onde está inserido.

Nesta perspectiva, aponta-se que a educação efetiva é aquela capaz de formar o indivíduo em sua totalidade, ensinando sobre valores, olhares e condutas que transcenderão os muros escolares e farão a diferença no mundo. E considerando que a escola representa um fragmento da sociedade, neste espaço é possível observar diferentes culturas, condições, bagagens e peculiaridades individuais que a tornam, por vezes, um cenário extremamente desafiador, mas também enriquecedor caso seja utilizada como cenário para um trabalho em prol da cidadania.

Diante desse contexto, as perguntas que norteiam o estudo são: Qual o papel da escola na formação do aluno enquanto cidadão? Como o ambiente pode favorecer a valorização da diversidade? Quais estratégias podem ser utilizadas no processo de construção de cidadania?

Acredita-se que discutir sobre a tal temática, possibilita compreender o real papel da educação e refletir como este trabalho pode ser efetivado por meio de elementos do cotidiano, não somente enquanto atividades disciplinares, como também condutas, diálogos, posturas, entre outros, que favorecerão na construção de uma sociedade mais empática e sensível diante das diferenças e realidades apresentadas.

Para isso, o presente estudo tem como objetivo estudar a escola como elemento articulador da cidadania e valorização da diversidade na formação do alunado.

Para isso, será desenvolvido um estudo de caráter bibliográfico, considerando o embasamento teórico com livros e artigos científicos de renomados teóricos do campo, selecionados por meio de bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e Google Books, no idioma português, por meio das palavras-chave: cidadania; valorização da diversidade; empatia no espaço escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

A escola é um espaço caracterizado pela diversidade, tendo alunos que apresentam diferentes situações, valores, crenças, experiências e relações sociais, resultando em um ambiente rico e complexo, onde uma variedade de indivíduos relaciona-se com um objetivo comum: o aprendizado. Tal realidade entra em confronto com os ideais arcaicos de uma escola modelada para poucos, tornando-se excludente para muitos, onde a diferença é vista de forma negativa, danificando assim um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem (SEBER, 1997).

A escola tem apresentado cada dia mais conflitos e situações problema em decorrência da referida exclusão. De acordo com Wallon (apud GALVÃO, 1995, p.

104):

No cotidiano escolar são comuns as situações de conflito envolvendo professor e alunos. Turbulência e agitação motora, dispersão, crises emocionais, desentendimentos entre alunos e destes com o professor a alguns exemplos de dinâmicas conflituais, que com frequência deixam a todos desamparados e sem saber o que fazer. Irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como "termômetro" do conflito.

O educador precisa estar preparado, inclusive emocionalmente, para lidar com as situações ditas acima, considerando que a transformação da educação depende muito de seu desempenho.

Sabe-se que conviver em sociedade não é uma tarefa fácil, mas compreender que valorizar o próximo é a chave para melhorar a sua realidade, desenvolvendo um trabalho que foque nas potencialidades do mesmo. Por isso, para exigir que os alunos desenvolvam habilidades empáticas e sensíveis é preciso, prioritariamente, recebê-lo da mesma maneira, para que consigam ter os recursos que precisam ser entregues ao próximo, afinal, é difícil transmitir aquilo que é desconhecido. Neste sentido, Maturana (1999, p. 15), complementa:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Atualmente, os aspectos voltados a afetividade e as emoções dos indivíduos não são pontos considerados importantes na educação, e, infelizmente, ainda não vemos a relação entre a cognição e o afeto sendo entendida e exercida na prática pelos educadores, que continuam valorizando mais a razão em detrimento da afetividade e de toda a subjetividade que envolve aquele que lhe é apresentado. A importância dos aspectos afetivos é deixada de lado no processo de elaboração do conhecimento.

No entanto, há novas perspectivas sobre o processo de ensino aprendizagem, baseado em afeto, para o desenvolvimento de autonomia e respeito, pois acredita-se que estas posturas contribuem para a formação de um ambiente propício para a aprendizagem não somente das disciplinas curriculares, como também sobre si mesmo, o outro,

e tantos aspectos que circundam o mundo, gerando um comportamento favorável para o desenvolvimento de um cidadão pleno.

Segundo Vygotsky (1993), o comportamento é um processo de interação que ocorre entre o indivíduo e o meio em que se encontra, sendo possíveis três formas de correlação. A primeira é quando o indivíduo se sente superior no meio em que vive, a segunda é quando a supremacia e a superioridade estão presentes no meio, causando tensão para o indivíduo e a terceira é quando há um equilíbrio entre o indivíduo e o meio. Todas estas possibilidades embasam o desenvolvimento do comportamento emocional da pessoa.

A emoção regula e orienta as reações que o indivíduo apresenta frente às relações que fazem parte de seu meio. Segundo Vygotsky (2001, p.139):

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retiram, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.

O autor sugere que o processo educativo busque a transformação dos sentimentos e comportamentos não desejados do educando para que tais aspectos se tornem produtivos e mais adequados a seus objetivos, desenvolvendo, assim, a capacidade de dominar suas reações ligadas aos sentimentos, pois é muito comum que as crianças se apresentem como "pedras brutas" que precisam ser lapidadas, e podem ter reações indesejadas diante do desconhecido ou daquilo que gera estranheza. Assim, por exemplo, ao se depararem com um indivíduo deficiente, que tenha um comportamento ou até mesmo aparência diferente do que entende como padrão, pode fazer comentários negativos, olhares depreciativos e posturas incorretas, no entanto, ao compreender por meio dos adultos educadores como este colega se sente, vive e deve ser valorizado e respeitado pelo que é, é possível que essa mesma criança passe a regular o seu comportamento e desenvolver novas habilidades mais sensíveis e amorosas.

Vygotsky (2001) considera que educar os sentimentos consiste em primeiramente organizar e a vida e o comportamento da criança, de forma que ela seja estimulada com maior frequência a transferir sentimentos, educando-se neste aspecto. É nesta possibilidade de transferência mais ampla de sensações que há a garantia de que a educação se converta na construção de relações novas entre o indivíduo e o meio (ARANTES, 2003).

Segundo Vygotsky (2001, p. 146):

[...] quando há educação das emoções no sentido propriamente dito do termo, a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja, incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbador e destrutivo.

Pode-se compreender que é também tarefa da educação se preocupar com o domínio das emoções, considerando a presença da subordinação e da repressão de sentimentos em ambiente escolar. No entanto, fica claro que a primeira base é no âmbito familiar e o esperado é justamente que seja desenvolvido um trabalho em parceria, no entanto, sabe-se que existem muitas desconstruções a serem feitas, sendo muito fácil encontrar pais desconexos com a realidade a ser formada, ou seja, com atitudes depreciativas, preconceituosas, entre outros, o que automaticamente gera uma transferência para o filho que tem a maior tendência de assimilar tais práticas como "normais".

Dessa forma, torna-se um desafio ainda maior para a escola, mas não impossível, desde que promova não somente o ambiente adequado, como também exemplos diários por meio de situações e atividades que promovam reflexão e reações emocionais condizentes com o que se quer ensinar, como por exemplo, quando uma criança lê uma história em quadrinhos sobre o sofrimento de uma criança deficiente ao não ter nenhum amigo para brincar, criando todo um cenário para que os alunos sintam empatia, carinho e vontade de fazer a diferença.

As reações emocionais influenciam substancialmente tanto nosso comportamento quanto nosso processo educativo. Vygotsky afirma que se "queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho mais bem-sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto outra atividade seja estimulada emocionalmente" (VYGOTSKY, 2001, p. 143).

Portanto, o autor acredita que tais reações devem constituir a base do processo educativo e que se deve considerar o aspecto emocional tanto quanto os outros aspectos, assim como a inteligência, sendo também trabalhado e desenvolvido de forma a ensinar o educando a controlar suas reações emocionais, não para fins de repressão, mas sim para que o mesmo consiga dominar sua expressão externa, fazendo-se dono de si, sendo capaz de orientar-se para um fim pretendido.

Ressalta-se que todo comportamento envolve tanto elementos afetivos quanto cognitivos. De acordo com a visão piagetiana, o nível de pensamento evolui conforme a idade do indivíduo, à medida que amadurece, o indivíduo atribui novos significados aos co-

nhecimentos já aprendidos durante a infância ou adolescência, modificando sua maneira de desenvolver uma linha de pensamento ou uma conversa com o outro (SOUZA, 2002).

Diante deste conceito, de que há diferentes graus de socialização entre os indivíduos, de acordo com seu amadurecimento mental, Piaget levanta a questão da interação, ou melhor, o quanto as interações entre o indivíduo e os demais influenciam e contribuem para a construção de seu conhecimento.

Ao transmitir novos conhecimentos a respeito de um determinado objeto, um indivíduo influencia o outro, modificando sua maneira de pensar e ver aquele objeto. A transmissão destes novos conhecimentos é um tipo de relação que se estabelece entre indivíduos. A partir desta ideia, Piaget afirma que há duas formas de relação social: a coação e a cooperação (LA TAILLE, 1992).

De acordo com Piaget (apud LA TAILLE, 1992, p. 58):

A relação de coação, como seu nome indica, é uma relação assimétrica, na qual um dos polos impõe ao outro sua forma de pensar, seus critérios, suas verdades. Em uma palavra, é uma relação em que não existe reciprocidade.

A coação não contribui para as relações sociais, visto que não promove a discussão entre os indivíduos, as ideias são expostas por um e aceitas, sem questionamento, pelo outro, como uma verdade absoluta. Nesta relação, não há evolução de pensamento, pois o conhecimento é imposto e não estimulado.

Segundo Piaget (apud LA TAILLE, 1992, p. 59):

As relações de cooperação são simétricas; portanto, regidas pela reciprocidade. São relações constituintes, que pedem, pois mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio.

Na relação de cooperação, há discussão no processo de construção do conhecimento do educando. Ela envolve a participação dos dois indivíduos em questão para que a formulação do conhecimento efetivamente ocorra, promovendo a troca de ideias, a reflexão, o pensamento crítico do educando. Há uma relação social evidente entre educador e educando e, como consequência, há o aprendizado real.

Conforme mencionado antes, para Piaget, a afetividade é vista como a “energia” que movimenta e motiva o indivíduo, levando-o a executar ações de acordo com seu interesse. Pode-se entender que na relação de cooperação, ao existir a relação social explícita entre os componentes envolvidos no processo, ao engajar-se em discussões sobre os conteúdos apresentados, o educando motiva-se a prestar atenção na situação-problema apresentada.

Além disso, é importante ressaltar que o ser humano apresenta elementos psicológicos e sociais, ou seja, podem ser considerados seres de alta complexidade, e por isso lidar com este público exige o reconhecimento de estratégias que englobem o desenvolvimento integral do indivíduo.

Não podemos ignorar a ideia da formação humana: somos um aparato biológico, psicológico e social. Não se separa a razão da emoção, ambas se complementam o tempo todo, levando em conta a predominância de alguma delas em determinas situações. A verdade é que nossos sentimentos, nossas paixões e anseios mais profundos constituem uma força extraordinária que, mais do que a cultura, conduz nossas esperanças de felicidade. A evolução da espécie deu à emotividade um papel essencial para a solução dos problemas mais proeminentes da vida. É ela que nos conduz quando surgem provações essenciais para serem deixadas apenas à nossa pobre intelectualidade (ANTUNES,1999, p. 23).

Neste sentido, o referido autor caracteriza a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer e administrar as próprias emoções por meio do processo de autoconhecimento, de forma a usá-las ao seu fator, bem como gerando interferência no meio onde está inserido pela alta capacidade de se relacionar com outros indivíduos a partir de premissas como compreensão, empatia e consciência para o estabelecimento de relações saudáveis. Esta, por sua vez, é expressa em cinco eixos, sendo estes: autoconhecimento, administração das emoções, empatia, automotivação e a capacidade de relacionamento pleno.

O autoconhecimento, apresenta-se como a capacidade e facilidade de identificar emoções e sentimentos, de forma a auxiliar na tomada de decisão visando a satisfação pessoal. A administração das emoções, por sua vez, envolve o controle de impulsos, equilíbrio da ansiedade, direcionando estas emoções de maneira integra e correta.

A empatia, está ligada a necessidade de adquirir um olhar sensível ao próximo, colocando-se no lugar do outro, compreendendo-o e percebendo os seus sentimentos e necessidades mesmo quantos estes não são expressos de forma verbalizada num primeiro momento.

A automotivação, envolve a capacidade de ser positivo e otimista consigo mesmo, ainda em um terreno com condições adversas. E por fim, a capacidade de relacionamento, envolve a capacidade de conseguir lidar e interagir com as outras pessoas e consequentemente as suas reações emocionais.

O conjunto destas habilidades, de acordo com o autor, podem ser definidas como 'quociente emocional', que é "a capacidade que cada ser humano tem para lidar com os conflitos cotidianos, o controle de angústias e ansiedades, compreendendo-se ao compreender os próprios sentimentos e descobrindo-se nos outros com quem busca efetivamente conviver" (ANTUNES, 1999, p. 27).

O autor cita a necessidade de explorar melhor as estratégias de aprendizagem neste campo, visto que há uma ineficiência no ensino, onde muitos estudantes saem da escola sem ter explorado as múltiplas inteligências. E diante deste contexto, o autor propõe um novo currículo, com estratégias e meios de avaliação para uma nova educação, priorizando a qualidade e a formação integral do ser.

Assim, Antunes (1999) apresenta novas alternativas que buscam aprimorar a construção dos saberes. O autor afirma que aos poucos as escolas passam a ter uma visão diferenciada sobre o processo de ensino aprendizagem, o que é essencial para o avanço neste aspecto, pois já conseguem compreender que o bom aluno não é aquele que tira as notas mais altas nas avaliações tradicionais e se destaca em disciplinas como matemática, por exemplo. Hoje, sabe-se que esta visão é muito literal, e foca em uma aprendizagem mecanicista, onde o aluno não tem participação ativa na construção dos saberes e é avaliado de forma extremamente superficial.

Além disso, essa visão trabalha apenas a aquisição de conteúdos, sem considerar a parte emocional do ser. Assim, o ser humano é muito mais amplo do que o modelo tradicional de ensino considerava. Nesta teoria, Gardner destaca sete tipos de inteligências, representando maneiras diferenciadas de aprender e ver o mundo. Assim, é impossível que a escola continue adotando apenas uma estratégia de ensino, visto que o público-alvo é extremamente heterogêneo.

Os sentimentos são capazes de representar uma força extraordinária sobre nós, e trabalhar com estas emoções, é essencial para uma aprendizagem efetiva.

Para complementar, o autor apresenta alguns exemplos práticos em escolas brasileiras e americanas com a implementação de jogos e atividades que aguçam as funções cerebrais e auxiliam os alunos a lidarem com seus sentimentos e emoções.

Assim, o processo de alfabetização emocional possibilita o autoconhecimento, trabalhando aspectos como automotivação, empatia, autocontrole, essenciais não só na fase escolar, como em toda vida humana, representando os objetivos reais da escola, que é preparar as crianças para o futuro.

Como cita o autor "Acreditamos que a alfabetização emocional ampliará os limites do nosso autoconhecimento e de nossas opções para que se trabalhe a empatia, automotivação e tantos outros processos emocionais" (ANTUNES, 1999, p. 19).

Para isto, o autor desenvolveu tópicos que mostram o perfil necessário para que o professor consiga trabalhar as estratégias da educação emocional, sendo estas:

- Mentalidade aberta: Estar aberto a novidades com entusiasmos;
- Inteligência interpessoal: Sentir prazer em estar próximo a outras pessoas, ajudá-las na construção de posturas emocionais, diferentemente do que ensinar um padrão, visto que não há receitas prontas, e ser bom ouvinte;
- Atitude investigativa: Estar aberto ao conhecimento, e se colocar na postura de "aluno", ou seja, sempre aprendendo coisas novas;
- Senso Crítico: Capacidade de reformular-se a partir da crítica construtiva, ter consciência de que as mudanças conduzem ao crescimento;
- Desprendimento intelectual: Não se prender a conquistas e sucessos, acreditando que atingiu o limite do conhecimento, e sim buscar sempre crescer, inclusive por intermédio do convívio com outros profissionais.
- Sensibilidade às mudanças: Assumir erros, corrigir e buscar crescer a partir das falhas;
- Empatia: Conseguir se colocar no lugar do outro com sensibilidade e carinho, deixando de lado qualquer estereótipo ou preconceito que venha a rotular as pessoas.

Dessa forma, mais do que mostrar a importância da alfabetização emocional, o autor mostra caminhos para que o professor trabalhe com este tipo de inteligência em sala de aula, auxiliando primeiramente na melhora do seu "eu", para que consiga transmitir alguns valores para as crianças, e principalmente, auxilie na condução dessa conquista para o desenvolvimento humano.

Além disso, complementa mostrando que a alfabetização emocional não deve ser trabalhada por intermédio de uma disciplina específica, pois, todas as disciplinas devem se basear no desenvolvimento emocional, para que os sentimentos e emoções sejam refleti-

dos, aflorados e equilibrados, em uma abordagem multidisciplinar.

Diante deste contexto, ressalta-se o papel fundamental do professor que, em hipótese alguma deve trabalhar sozinho, mas que certamente faz toda a diferença no convívio diário, quando conduz por meio não somente de práticas pedagógicas, mas atitudes humanitárias exemplos daquilo que deve ser propagado na sociedade.

Para Cury (2003, p. 72): "Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo". Sendo assim, pode-se perceber que o tempo pode passar e as necessidades podem surgir, mas as sementes de um professor que marcam a vida de seu aluno jamais serão destruídas.

3. CONCLUSÃO

Concluiu-se que os adultos educadores, ou seja, familiares e profissionais da educação desempenham papel fundamental na construção do senso de cidadania e sensibilidade as questões voltadas a diversidade, pois o aluno aprende, prioritariamente, por meio do exemplo. Dessa forma, não é possível exigir certas condutas se muitos adultos reproduzem falas, olhares e comportamentos que são incoerentes com a perspectiva citada.

Por isso, o primeiro passo é a criação de uma atmosfera harmônica e capaz de trabalhar com empatia, sensibilidade e afetividade. A afetividade, por sua vez, impactará positivamente os alunos para que se sintam acolhidos e consequentemente desenvolvam o mesmo acolhimento com os colegas, pois é necessário ter os devidos recursos exigidos para poder transmiti-los no convívio social. Sob esta perspectiva, cita-se também a necessidade de desenvolver inteligência emocional, que gera uma base sólida não somente para aprender sobre si mesmo, mas para equilibrar as emoções e, com isso, conseguir ter um olhar mais positivo para o meio onde está inserido, desenvolvendo mais sensibilidade e tato para lidar com diversas questões cotidianas. As atividades passadas na escola também são importantes, mas apresentam-se como um complemento de uma base que prioritariamente precisa ser criada pela família e escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Alfabetização emocional: novas estratégias/ Celso Antunes. 7ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CURY, A.J. Pais Brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Esextante, 2003.

GALVÃO, I. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SEBER, M. O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SOUZA, M.T.C.C. Cultura, cognição e afetividade: Inter-relações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção do conhecimento. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002.

VYGOTSKY, L.V. Psicologia pedagógica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993

NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO

MARIA MADALENA IOVONOVICH

RESUMO:

Nos tempos atuais, é de fácil percepção o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas. No ano de 2020, ficou evidente como a tecnologia ajuda nas práticas educativas, uma vez que, com a Pandemia decorrente ao Covid 19, as aulas passaram a ser on line e o professor se reinventou para continuar ensinando mesmo a distancia. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso a informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para as crianças.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação, Criança.

INTRODUÇÃO

A construção das aulas e o próprio projeto pedagógico, devem acompanhar e se preparar para essa nova geração tecnológica. Hábitos educacionais tradicionais, para essa geração, leva ao desinteresse e a dificuldade

de concentração dos alunos durante as explicações em sala de aula. Por isso, é de grande importância o debate sobre a inclusão digital nas escolas, para que professores e alunos possam utilizar a tecnologia em favor dos estudos.

Quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis. Vale ressaltar, que a implementação desta tecnologia no âmbito escolar, irá aprimorar o que vivenciamos no nosso cotidiano, seja em casa, com os amigos ou em qualquer lugar, pois é notório que a internet está vinculada em todos os lugares com muito mais ênfase do que antigamente.

INCLUSÃO DIGITAL E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com Frigotto (1998), a tecnologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (BORGES, 1999, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em maquinas e equipamentos.

A tecnologia está presente em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Para Morin (2000), a tecnologia deve ser inserida no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação do professor.

Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa, envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com imagens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais.

TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas as propostas curriculares na Educação infantil, vem mudando o pensar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

Para Borges (1999), estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias."

Por tecnologia entendemos um "conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos". (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento cientifico chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Ao longo do processo histórico sobre infância cidadã da criança como sujeito de direitos, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o homem não só é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto. (REGO, 2000, p.49).

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala a educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia não é utilizada de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referencias de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira tradicional.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças a tecnologia está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor. A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdos específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possam ser inseridas e sistematizadas na prática pedagógica.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADE: AS ESCOLAS NO BRASIL E NO MUNDO

É inviável comparar a desigualdade em relação ás escolas brasileira e as do mundo todo, mas podemos citar alguns exemplos de países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e o Canadá, cujas escolas de ensino fundamental são de ótima qualidade e gratuitas.

Trata-se de uma questão de escolha e não de necessidade a busca de bases particulares, visto que são poucas, pois geralmente são buscadas por pais que optam por um método de ensino especifico.

Contudo, o mais importante é que todos possam ter acesso a mesma educação, sendo ela publica ou não, sendo rico ou pobre, sem distinção. Esse seria o primeiro passo para a redução da desigualdade, no que tange dar oportunidade igual para todos.

A desigualdade no Brasil é muito notória, pois existem muito poucas escolas públicas de qualidade. Muitos atrelam isso aos baixos salários que os professores recebem, pois muitos precisam ter vários empregos para conseguir ter uma renda satisfatória.

Nota-se que o problema é da falta de infraestrutura, visto que, os prédios são precários e sem muitos vislumbres de investimentos em tecnologia.

Outro problema também é sobre a uniformização dos currículos que não dão margem para adicionar matérias diferentes, que podem ser do interesse dos estudantes de uma determinada região. A escola não é capaz de trazer a realidade do aluno para a sala de aula e as atividades práticas, que envolvem a tecnologia, são poucas.

O ensino se tornou desinteressante visto que, dificulta o aprendizado e contribui ainda mais para a desigualdade, além de todo o cansaço e o desestimulo do professor frente a tantas dificuldades, constitui assim um cenário desolador.

Mesmo este cenário sendo tão desigual, não pode desanimar, ainda há solução. O que falta é vontade política e principalmente investimento no ensino.

O IMPACTO DO USO DA TECNOLOGIA NO MEIO AMBIENTE - UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O DESCARTE ADEQUADO E A PROPOSTA EDUCACIONAL

A tecnologia tem sido consumida cada vez mais, e ela está em todas as áreas da educação, e porque não falar em meio ambiente também? Percebe-se que a sociedade embora consuma tecnologia no seu dia a dia não sabe como descartar quando estas não mais estão em uso. Percebe-se ao analisar que existe uma falta de conhecimento sobre como o descarte deve acontecer e como este descarte impacta na vida da sociedade.

Mesmo que ocorram campanhas para o uso de lixeiras seletivas as pessoas não percebem o quanto este tipo de ação pode influenciar no meio ambiente.

Propostas educacionais sobre a coleta seletiva precisam ultrapassar os muros de ambientes escolares e chegar a ambiente de convívio da sociedade. Através desta proposta estaremos criando uma cultura de forma consciente e fazendo com que o meio ambiente tenha maior preservação.

Educação ambiental são os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A preocupação com saneamento, ao longo da história, esteve quase sempre relacionada à transmissão de doenças. Entretanto, o crescimento acelerado da população mundial e do parque industrial, o consumo excessivo, o consequente aumento na produção de resíduos e o descarte irresponsável desses resíduos no meio ambiente têm leva-

do a uma preocupação mais abrangente: a escassez dos recursos naturais. Vale lembrar que o conceito de desenvolvimento sustentável está intimamente ligado a capacidade de atender às necessidades das sociedades atuais sem comprometer as futuras gerações. Os princípios sugerem que é preciso desenvolver uma economia que privilegie o crescimento econômico, alterando a qualidade desse crescimento para torná-lo mais equitativo e menos intensivo no uso de matérias-primas e energia, destacando o papel dos avanços científicos, tecnológicos e inovadores.

Dentro de uma unidade escolar para trabalhar qualquer tema usando as tecnologias, o gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura. Ao analisar os riscos, buscando eliminar os erros que por ventura possam acontecer.

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva, a humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único.

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode fazer com que as organizações mostrem os seus esforços tanto com seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios com o uso da tecnologia. A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição. Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia-a-dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvinte e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixa-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estimulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.

É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição pode retribuir seu reconhecimento com novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.

É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.

Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.

A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação, aproveitando-se da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos referimos, o uso das tecnologias se faz necessário, pois contribui de forma significativa na educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, além de ampliar o leque de conhecimento, tornando assim uma sala de aula mais divertida e interessante.

A sociedade e a educação encontram-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis.

A escola pública, no Brasil, enfrenta dificuldades em relação a inclusão digital, por falta de incentivo dos governantes, muitas escolas possuem estrutura precárias, diferentemente do cenário privado.

A falta de estrutura e suporte técnico deixa muito a desejar. Em uma escola sem estrutura alguma, fica difícil construir planos de aulas que possam levar as novas tecnologias e a novas formas de educação até os alunos. Ainda falta investir muito na educação e qualificar não somente o espaço físico, mas também o professor. Um professor qualificado consegue incorporar suas aulas novos conceitos e novas técnicas.

O fato que se estabelece é que este cenário, assusta os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pois favorece as relações de disputa e foca apenas no individuo. Aprofundando no tema de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

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

Por outro lado, a tecnologia vem ganhando espaço no mundo inteiro e sendo disponibilizado de forma aleatória para todo territorio. Fica evidente que a é muito importante fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve buscar dominar as tecnologias, usufruir de forma lúdica para o aprendizado. É extremamente importante rever o papel do professor em relação ao saber deste conhecimento ,visto que, as escolas disponibilizam o uso desse recurso e oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, a utilização bem planejada desses recursos pode ocasionar vantagens para os envolvidos.

Dessa maneira os alunos irão se interessar mais pelos conteúdos, facilitando assim o entendimento sobre os assuntos das disciplinas e o processo de aprendizagem será mais dinâmico e eficaz.

Portanto, quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis.

REFEÊNCIAS

ALBA; HERNANDEZ. Tecnologias para transformar a educação. Artmed, 2006.

ALMEIDA; PRADO. Um retrato da informática em educação no Brasil. Proinfo, 1999.

BETTS. Novos paradigmas para a educação. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BORGES NETO,H E DE. Informática e formação de professores. Brasília : ministério da educação,1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século, 1998.

KENSKI. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Papirus, 2012.

MACHADO; SáFILHO. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. Abed, 2004.

MONTESSORI (1965), Maria. A criança–(tradução de LuizHorácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.

_____. Mente Absorvente–(tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

_____. Pedagogia científica: a descoberta da nova criança –(tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. -Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução deCatarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de AssisCarvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. 1ª Edição – Digital. 2011.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PRENSKY. Digital natives digital immigrants. NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – Cartas sobre Educación Infantil(1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. UFRGS, 2000.

REGO. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. UFRGS, 2006.

SOUSA; MOITA; CARVALHO. Tecnologias digitais na educação. EDUEPB, 2011.

A GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BASE NORTEADORA

MARINA ALVES CORREIA

RESUMO:

O objetivo do presente estudo é explanar de forma clara e objetiva, os princípios norteadores que fundamentam a gestão escolar em sua atuação nas escolas públicas brasileiras, concedendo assim uma base norteadora sobre o assunto.

A gestão presente em toda e qualquer instituição de ensino possui diversas atribuições ligadas à organização escolar, lidando com os aspectos administrativos e burocráticos existentes na escola. A fim de garantir um ensino de qualidade, a escola se divide em dois seguimentos: administrativo e pedagógico, onde ambas se completam.

Para melhor compreender a função da equipe gestora, iremos detalhar as atribuições de cada profissional que a compõe, analisando a importância de suas ações para o efetivo funcionamento da escola pública brasileira.

Palavras – chave: Gestão escolar; organização; escola pública.

1. INTRODUÇÃO

A escola é formada por diversos segmentos, e para que haja qualidade no ensino ofertado todos os segmentos que a compõem devem funcionar de forma satisfatória.

Com base nesta afirmação, a curiosidade pelo conhecimento da função escolar além da sala de aula surgiu e resultou neste estudo.

Para a realização e enriquecimento desta pesquisa, houve a realização de uma detalhada pesquisa teórica / bibliográfica, com abordagem qualitativa, compreendendo que, segundo Oliveira:

"As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreende e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitude dos indivíduos"

(Oliveira,2002, p.117)

No Brasil, existem diversas políticas públicas aplicadas à educação, buscando promove-la em nível federal, estadual e municipal.

Para tanto, é necessário que haja algumas regulamentações para a organização da educação e sua oferta.

Dentre as regulamentações nacionais existentes, a que possui um caráter de maior relevância é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que envolve a regulamentação voltada é unidades escolares – escolas.

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estruturas organizacionais, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

(LIBÂNEO, José Carlos pg. 411)

A gestão de uma escola, tem como objetivo central tratar das incumbências admi-

nistrativas e pedagógicas presentes em estabelecimentos de ensino, sempre respeitando a regulamentação comum dos sistemas de ensino nacionais.

Cada escola tem a autonomia para elaborar e efetivar seu projeto pedagógico, administrar seu quadro de colaboradores em todos os segmentos presentes na escola, gerenciar seus recursos financeiros e preocupar-se significativamente com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. A escola também possui autonomia para a articulação com a família de sua alunos e a comunidade próxima, visando a integração de todos à educação, pois a escola lida diretamente com a formação integral da figura humana.

Dentro deste contexto, a gestão escolar tem o papel de colocar em ação um sistema de organização da educação.

De acordo com a especialista em educação Heloisa Luck, a gestão escolar relaciona-se diretamente com a ação que enfatiza a promoção da organização, mobilização e articulação das condições imprescindíveis para a garantia do progresso das instituições de ensino em questões pedagógicas e de caráter socioeducacional, possibilitando que elas proporcionem a seus alunos uma aprendizagem significativa.

O foco da gestão escolar é também a orientação para a aquisição de resultados, a busca pela ascendência educacional, a motivação da equipe para o alcance de objetivos pré-estabelecidos, se destacando na qualidade do currículo e na atenção direcionada nas ações que visam a participação dos pais e/ou responsáveis na comunidade escolar para garantir a excelência no ensino.

2. DESENVOLVIMENTO

A gestão se divide em 6 principais pilares que buscam a autonomia da escola.

Sendo assim, a equipe gestora deve empenhar-se em diferentes áreas de atuação.

2.1 – Gestão Escolar Pedagógica

A Gestão Pedagógica é a mais importante em uma instituição de ensino. Ela está diretamente ligada com o setor educacional.

O responsável pela gestão pedagógica atua na área de organização e planejamento do sistema de educação, gerando recursos humanos, elaborando projetos pedagógicos e se empenhando para a efetuação dos mesmos.

As metas para o progresso do sistema de ensino, estratégias e metodologias para melhorar a ação educativa também estão sob responsabilidade da gestão pedagógica.

Os profissionais que atuam na gestão escolar pedagógica são comumente o coordenador pedagógico e o supervisor escolar. Uma boa gestão pedagógica garante a excelência no ensino.

2.2 – Gestão Escolar Administrativa

O objetivo da gestão administrativa é lidar com recursos físicos, financeiros e

materiais da escola, zelando por seus bens patrimoniais, garantindo seu uso á bem do ensino.

O gestor administrativo deve estar atento ás legislações educacionais, rotinas escolares da secretaria, processos educacionais, manutenção dos bens patrimoniais, entre outras tarefas relacionadas ao espaço físico da escola. Este profissional lida diretamente com processos burocráticos e documentais da escola.

Na maioria das vezes, o gestor administrativo é o diretor escolar. Uma estrutura da gestão administrativa garante a redução da inadimplência.

2.3 – Gestão Escolar Financeira

A gestão financeira lida com todos os recursos financeiros da escola, priorizando gastos e distribuindo de forma ordenada os orçamentos existentes, comtemplando o atendimento ás necessidades apresentadas pelos diversos segmentos escolares.

O responsável pela gestão financeira da instituição deve sempre calcular corretamente os gastos estabelecendo prioridades, manter o fluxo de caixa organizado e evitar dividas, sempre prestando contas de todos os recursos da escola e seus gastos.

Essa função é desempenhada na maioria das vezes pelo diretor escolar.

Previne inadimplência.

2.4 – Gestão de Recursos Humanos

Esta dimensão da gestão escolar lida diretamente com os alunos, colaboradores, corpo docente e comunidade de pais e / ou responsáveis pelos educandos. Ela deve estar sempre em evidencia.

Uma de suas funções também é motivar a equipe escolar em seus diversos segmentos, e manter o corpo docente comprometido com o projeto pedagógico. Criar um ambiente onde todos se sintam acolhidos e estimulados é uma de suas atribuições, o que resultará na excelência do ensino.

O profissional responsável pelo desempenho dessa função é o supervisor escolar e o coordenador pedagógico. Uma boa gestão de recursos humanos combate a in-

disciplina.

2.5 – Gestão da comunicação

Está diretamente ligada com a gestão de recursos humanos, mas não se limita somente a garantia da satisfação e motivação dos colaboradores que constituem a equipe escolar. Ela vai além dos muros da escolas, garantindo o envolvimento da comunidade no processo educativo.

Ela garante que os professores estejam de acordo com a proposta de ensino da escola; se preocupa em garantir que cada setor compreenda suas prioridades e também faz com que os pais entendam a importância de sua participação no processo de ensino.

Esta função é desempenhada pelo diretor escolar, coordenador pedagógico e supervisor escolar. Uma boa gestão de comunicação resulta em uma equipe motivada.

2.6 – Gestão de Tempo e Eficiência de Processos

Está diretamente relacionada com o rendimento dos setores que constituem a escola.

É responsável por localizar falhas que impedem o bom funcionamento de determinado segmento e buscar formas de solucioná-las. O bom funcionamento desta dimensão da gestão escolar resulta no bom resultado das ações de todas as outras dimensões.

Esses são os mais importantes pilares que compõem o mecanismo de ensino.

É importante ressaltar que a defasagem em uma dimensão da gestão escolar, compromete o bom funcionamento de todos as outras como um todo.

A Gestão escolar deve ser bem estruturada em todos os aspectos a fim de proporcionar um ensino de qualidade.

Uma instituição escolar é constituída por diversos segmentos que trabalham com o objetivo único de garantir uma boa qualidade na educação oferecida aos seus educandos. Uma escola possui grandes e diversas responsabilidades que não podem ser designadas apenas a uma pessoa. Por muito tempo o professor era o único a ser responsabilizado pelo sucesso nos objetivos educacionais da escola, o que nem sempre era conquistado e a imagem do professor consequentemente era de um profissional irresponsável e incapaz de desenvolver seu trabalho com excelência.

Porém nos últimos anos, a sociedade passou a perceber que a atuação de outras pessoas do ramo escolar também influenciava diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, e desde então o professor deixou de ser o único responsável pelo aprendizado do aluno e dividiu esta responsabilidade com o trio gestor da unidade escolar.

A equipe gestora é formada pelo diretor escolar, o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino. Cada um dentro de suas atribuições, contribui de forma satisfatória para o bom desenvolvimento do ambiente escolar em todas as suas dimensões. As funções destes atores se articulam e são diretamente interligadas a fim de proporcionar melhorias na educação.

A educação brasileira atual devido ao avanço tecnológico e, consequentemente, às mudanças dos paradigmas educacionais, desenvolveu um novo papel a ser desempenhado por profissionais da educação, renovando o conceito de suas funções e atuação: o professor deixou de ser possuidor do conhecimento e se tornou mediador dela enquanto o aluno passou a ser protagonista em seu processo de construção do saber, o diretor passou a ser um mediador de relacionamentos e o supervisor um agente de mudança nos processos pedagógicos dentro da instituição escolar.

O papel do supervisor no ambiente escolar se restringe ás questões pedagógicas presentes nele. Identificar, analisar e criar hipóteses para solucionar as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino é o foco central de sua atuação. A contribuição e promoção para a formação continuada do corpo docente também é uma de suas significativas funções. Seu trabalho objetiva potencializar a ação docente ao ponto que o professor se sinta conectado com a complexa responsabilidade que a educação lhe exige.

A educação brasileira atual tem discutido e mudado o conceito de ensinoaprendizagem, e assimilar esta nova dinâmica pedagógica tem sido um desafio demonstrado por professores. Diante desta situação o supervisor de ensino é o responsável pelas iniciativas de reflexão sobre o novo, para que metas e objetivos traçados no Projeto Pedagógico da escola sejam alcançados.

Entende-se, portanto, que o supervisor de ensino deve ser alguém com um perfil criativo e dinâmico, persistente e participativo, com a ousadia necessária para despertar no professor a consciência da necessidade de sua contínua formação para a promoção de uma educação de qualidade. Atuar com princípios que promovam um ambiente escolar tranquilizador facilitará este relacionamento com o corpo docente, e este ambiente deve ser construído através de uma prática pedagógica humanista, livre e sempre justa, para que as situações que permeiam o ambiente escolar formem um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento humano.

"Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula". (HEIDRICK,2009)

Desde sua criação, as funções do supervisor de ensino passaram por diversas alterações significativas. Os perfis apresentados foram diversos – fiscal do ensino, inspetor, controlador espontâneo; porém atualmente a função do supervisor é caracterizada pela colaboração com o professor no processo de construção do trabalho pedagógico. A orientação para a concretização da ação educativa também é parte importante de sua função no ambiente escolar.

As funções do supervisor pedagógico são diversas, por isso Brigs e Justmam (19--?) Apud Nérici (1978, p.42,43) apontam algumas delas que segundo eles, são as mais significativas:

- Auxiliar os professores a melhor compreenderem os problemas e necessidades dos jovens educandos e atender, na medida do possível, a tais necessidades.

- Exercer liderança de sentido democrático, sob as formas de promoção do aperfeiçoamento profissional da escola e de suas atividades, buscando relações de cooperação de seu pessoal e estimulando o desenvolvimento dos professores em exercício, colocando sempre a escola mais próxima da comunidade.

- Ajudar os professores a melhor compreenderem os objetivos reais da educação e o papel especial da escola na consecução dos mesmos

- Identificar qual o tipo de trabalho mais adequado para cada professor, distribuindo tarefas, mas de forma que possam desenvolver suas capacidades em outras direções promissoras.

- Estabelecer fortes laços morais entre os professores quanto ao seu trabalho, de tal forma que operem em estreita e esclarecida cooperação, para que os mesmos fins gerais sejam atingidos.

É importante compreender que parte da realização das funções do supervisor de ensino só é possível se houver uma parceria com o corpo docente da instituição escolar, visando à resolução de problemas.

O diretor é o líder supremo dentro da escola. É ele quem responde por tudo o que acontece no ambiente escolar. A meta de suas ações é a aprendizagem significativa dos alunos. Ele responde legal e juridicamente por todas as questões escolares além das questões pedagógicas.

A pessoa que desempenha o papel de diretor escolar, precisa ser flexível para se adaptar ás diversas e constantes mudanças no ambiente escolar e na educação em caráter nacional; precisa ser atencioso e ter a sensibilidade para perceber os aspectos escolares que necessitam de maior atenção em determinados momentos além de possuir conhecimento e habilidades desenvolvidas para resolver pequenos problemas burocráticos que interferem diretamente no bom funcionamento da escola pela qual é responsável.

O diretor escolar é aquele que se responsabiliza pela comunicação entre os vários segmentos escolares e o relacionamento da escola com a comunidade, mediando as relações entre pais/ responsáveis e professores.

Pelos alunos, o diretor é visto como aquele a quem devem temer; pela comunidade de pais e/ ou responsáveis é o administrador que resolve problemas corriqueiros e para os funcionários e corpo docente é um colega de trabalho com funções mais abrangentes. Enfim, essas são algumas das formas pelas quais o diretor escolar e seu trabalho são vistos pela sociedade dentro do contexto educacional, porém, suas responsabilidades vão além, exigindo deste profissional a atuação em mais de uma área, e o conhecimento e habilidades necessárias para obter êxito em cada uma delas, conquistando consequentemente o sucesso no processo de aprendizagem dos educandos.

A descrição abaixo nos conscientiza da complexibilidade do trabalho do diretor escolar:

- Cuidar das questões financeiras da escola;

- Prestar contas à comunidade e aos segmentos escolares sobre as questões financeiras da escola;

- Conhecer a legislação educacional brasileira e as normas da Secretaria de Educação da comarca em que a escola pertence para reivindicar ações junto a esse órgão;

- Identificar as necessidades emergentes da instituição escolar e buscar soluções junto às comunidades interna e externa da escola e também à Secretaria de Educação;

- Conhecer a legislação educacional brasileira e as normas da Secretaria de Educação da comarca em que a escola pertence para reivindicar ações junto a esse órgão;

- Zelar pelo bom relacionamento entre os componentes da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável e de boa

convivência;

- Acompanhar diretamente o cotidiano da sala de aula e o progresso na aprendizagem dos alunos;

- Trabalhar em parceria com o coordenador pedagógico a fim de proporcionar melhorias no processo de ensino;

- Incentivar e apoiar a realização de projetos e iniciativas inovadoras, disponibilizando o material e o espaço necessário para sua idealização;

- Articular o trabalho do corpo docente, coordenadores, orientadores e funcionários dos segmentos escolares;

- Estabelecer e manter contato com os pais e/ou responsáveis dos alunos.

- Prezar pela limpeza e organização do prédio;

- Garantir a manutenção dos ambientes físicos da escola, zelando pelos bens patrimoniais nela existentes.

- Mediar e solucionar conflitos entre funcionários;

É importante compreender que todo este trabalho é realizado em conjunto com o coordenador pedagógico e supervisor de ensino, sempre contando com a colaboração dos funcionários da escola e apoio do corpo docente. Todas estas atribuições se desenvolvidas de forma solitária, não serão desenvolvidas por completo, pois todas são de extrema complexidade para que somente uma pessoa se responsabilize por elas.

Toda esta articulação existe para que a aprendizagem dos alunos seja priorizada e garantida, acreditando sempre que ela se apropria de todo o ambiente escolar para que se torne significativa.

Pode-se afirmar que dentre o trio gestor, o diretor é a ponta da pirâmide, responsabilizando-se por tudo o que o coordenador pedagógico e supervisor de ensino estabelecerem dentro da unidade escolar da qual é responsável.

A oferta de uma educação significativa e de qualidade é a constante busca das instituições nacionais de ensino. Para tanto, é necessário que algumas ações sejam priorizadas para que haja uma melhoria na ação docente.

Os profissionais da educação, especialmente os professores, precisam saber para assim ensinarem. Precisam aprender para transmitir o aprendizado e necessitam das habilidades e conhecimentos necessários para que se tornem mediadores do saber e não somente transmissores daquilo que já está pronto.

A valorização na formação continuada do professor é necessária para que a dimensão pedagógica da escola seja enriquecida, promovendo assim um ensino de qualidade.

O coordenador pedagógico trabalha diretamente com o estímulo e capacitação do professor. Ele é o responsável por todas as questões de âmbito pedagógico dentro da unidade escolar. Ele deve ter algo que vai além do conhecimento, pois não irá administrar pessoas, mas irá administrar com pessoas.

O profissional que desempenha a função de coordenador pedagógico deve compreender a importância de estabelecer um bom relacionamento com o corpo docente, pois eles são a sua equipe de apoio.

A figura do coordenador pedagógico é recente e por isso ainda há dúvidas sobre sua atuação no ambiente escolar.

Sua atuação está sob a supervisão do diretor escolar, e atua diretamente com o supervisor de ensino.

Eis algumas de suas atribuições:

- Acompanhar diretamente e avaliar o método de ensino e o processo de aprendizagem, assim como os resultados do desempenho dos alunos;

- Conhecer os recentes referenciais teóricos sobre assuntos presentes no cotidiano escolar, para manter os professores informados e atualizados;

- Tornar o espaço da coordenação pedagógica acolhedor, valorizando as opiniões dos professores sobre a ação educativa;

- Responsabilizar-se pelas formações continuada dos professores, criando um espaço de reflexão coletiva e compartilhamento de saberes diferentes que se completam;

- Compartilhar novas práticas na educação que buscam inovar a ação educativa. - Valorizar o trabalho do professor assim como sua opinião sobre as questões pedagógicas da instituição de ensino, mantendo-o motivado e estimulando-o a desenvolver um trabalho de qualidade.

Ainda cabe ao coordenador pedagógico o papel de constante pesquisador, pois é responsável por si antecipar em conhecer o novo para então transmiti-lo à equipe de professores nas formações continuadas dentro da escola.

Segundo Ferreira (2003, p.54) o coordenador pedagógico trabalha sobre a questão do processo de transformação. Deve buscar caminhos alternativos, sem ser ausente na caminhada coletiva. Diante disso, pode-se afirmar que a ação da coordenação pedagógica comtempla dimensões atitudinais e procedimentais.

É importante enfatizar que todas as ações a serem tomadas pela equipe da gestão escolar visam comtemplar o que foi previamente estabelecido no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, e todo o seu esforço deve se voltar para que os objetivos sejam alcançados, contribuindo com a melhoria do processo de ensino- aprendizagem, resgatando junto aos professores métodos de transformações / inovações das práticas pedagógicas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi elaborado para que educadores possam conhecer e refletir sobre as funções existentes na escola além das desempenhadas em sala de aula, assim como conhecer a forma pela qual podem e devem se relacionar com a equipe gestora da unidade escolar.

É comum existir uma relação conflitante entre gestão e professores devido à falta de comunicação e interligação dos assuntos de ambos os segmentos – pedagógico/ administrativo – porém, é necessário que alguns paradigmas sejam quebrados para que novos olhares adentrem a escola brasileira, tornando-a mais humana, estabelecendo um espaço de parcerias e troca de saberes em prol da oferta de uma educação de qualidade.

Todo o trabalho presente em uma escola é complexo e na maioria das vezes impossível de ser realizado apenas por uma pessoa. Por este motivo acredita-se na necessidade da gestão democrática, onde todos se empenham em função do ato de educar, desfrutando de uma gestão participativa onde todos são ouvidos, ideias são analisadas e idealizadas, promovendo e enriquecendo o processo de ensino.

A escola e todos os segmentos que a constitui, deve comprometer-se com a educação, pois o papel da escola é formar um cidadão pensante, que conhece seus direitos e cumpre com seus deveres diante da sociedade civil. Neste contexto, a escola se torna lugar essencial para a formação humana e deve comprometer-se em fazê-la por completo.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo; Loyola, 2001.

BARROS, Séfora e EUGÊNIO, Benedito G. O Coordenador Pedagógico na Escola: Formação, Trabalho, Dilemas. Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós. Ano 4, número 16, novembro de 2014. Disponível em: http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero16/2-o-coordenadorpedagogico.pdf. Acessado em 26/03/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 27 de junho de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Manual de orientação para constituição de unidades executoras. Brasília : MEC/ SEF, 1997. p. 11.

FERREIRA, Naura Silva C. (coord.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. Da formação à ação. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática. Goiânia:

Ed. Alternativa, 5ª edição,2004.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

_____ Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, Almeri. Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba:

Champagnat, 1996.

_____Metodologia de projetos para a melhoria contínua: uma ferramenta de planejamento e gestão. Curitiba: Cedhap, 1999.

MEDONÇA, Maria Helena (org.). Coordenação Pedagógica em foco. Série: Salto para o Futuro. TV Escola. Ano XXII, Boletim 1, abril de 2012. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/89542760/Coordenacao-Pedagogica-Em-Foco.

Acessado em 03/12/2016.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Lisboa. Dom Quixote, 2002.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bessana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEREIRA, Edlúcia Passos Carvalho; ELY, Vanessa Delving. O supervisor na escola reflexiva: gestão-formação-ação! Linguagem, educação e sociedade.

Teresina, n. 13, p. 58-65, jul./dez. 2005.

RANGEL, Mary (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 8ª edição.

Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO BÁSICO

MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA

Resumo:

O desenvolvimento da sociedade atual depende dos avanços da educação, considerando a necessidade de formação de sujeitos ativos, participativos e conscientes de suas responsabilidades com os problemas sociais. Para tanto, faz-se necessário um ensino de qualidade, voltado à contextualização do currículo escolar básico, de modo que ocorra uma associação dos conteúdos à realidade e cotidiano dos estudantes. Deste modo, a Educação à Distância, modalidade de ensino que rompe com as barreiras físicas da aprendizagem, representa uma possibilidade de ensino mais dinâmico, tecnológico e interativo, facilitando a comunicação e o acesso à informação, minimizando gastos com locomoção e permitindo a construção do conhecimento em tempo real. Em contrapartida, o estudante passa a ter mais responsabilidade na realização das atividades e cumprimento de prazos, considerando a flexibilidade do processo de ensinar e aprender. Diante desta realidade, este estudo intenciona analisar discussões que acentuem as possibilidades e desafios para a Educação à Distância, especialmente na implementação desta modalidade na Educação Básica. As observações ressaltam que o perfil dos alunos na atualidade relaciona-se ao acesso às inovações tecnológicas, cabendo aos docentes uma escolha por estratégias de ensino que estejam relacionados ao cotidiano do aluno, a fim de permitir à construção real da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação à Distância. Ensino Básico. Desafios. Possibilidades.

1. INTRODUÇÃO

A educação representa um importante papel no desenvolvimento da sociedade atual, contribuindo significativamente para a formação do sujeito como cidadão ativo e participativo na transformação dos principais problemas sociais. Sendo assim, a educação está em constante processo de mudanças, intencionando o encontro de estratégias e práticas que viabilizem a consolidação do processo de ensino-aprendizagem a partir da implementação de uma educação de qualidade (ALVES, 2009).

Na Educação Básica, um ensino de qualidade precisa estar associado ao aprender relacionado ao cotidiano do aluno, com significados e contextos reais para que ocorra a devida associação dos conteúdos às necessidades humanas. Deste modo, considerando-se a atual realidade social inserida à tecnologia, uma das modalidades de ensino que vem adquirindo espaço é a Educação à Distância (EaD), que proporciona o rompimento do modelo de aprendizagem física para um ensino mais flexível (BARRETO, 2010).

Segundo Almaraz (2010), dentre as vantagens do ensino à distância, a flexibilidade representa uma possibilidade importante, possibilitando ao estudante de Educação à Distância horários diferenciados, espaços de estudos que atendam às necessidades pessoais, bem como redução de gastos com locomoção e facilidade de interação com pessoas diversas, propiciando a socialização, construção do conhecimento e troca de ideias.

O trabalho objetivou analisar as possibilidades e os desafios da implementação da Educação à Distância no Ensino Básico. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: Identificar as mudanças necessárias para melhorias na educação; analisar as possibilidades de aprendizagem em ambientes virtuais no Ensino Básico; refletir sobre a interação e socialização nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Diante desta realidade, a relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de entender a maneira como o aluno aprende e inserir os conteúdos do currículo educacional à sua realidade, ensinando meios de encontrar respostas em espaços virtuais, bem como direcionar para a formação autônoma e crítica. Além disso, este trabalho permite a construção de reflexões sobre as possibilidades e os desafios na implementação da modalidade à distância no Ensino Básico, proporcionando a construção da independência do estudante desde cedo.

Para tanto, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, que permitiu observar que o acesso ao ensino superior ainda apresenta defasagens, considerando o contexto de políticas públicas que estão em desenvolvimento e ampliação.

2. A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação à distância tem crescido significativamente em todos os níveis de ensino, transformando as propostas e legalidades que embasam a educação brasileira, produzindo resultados significativos de aprendizagem, além de favorecer a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e conscientes.

De acordo com Teixeira (2012), dentre as principais características da Educação à Distância, destacam-se: possibilidades da formação de alunos ativos, agentes de sua aprendizagem; o desenvolvimento do autoconhecimento e autoaprendizagem; o aperfeiçoamento das habilidades críticas; o

desenvolvimento da gestão de tempo; a interação com diferentes pessoas em tempo real; o acesso à informação de maneira acelerada.

A educação à distância pode ser definida, de maneira simples, como qualquer possibilidade de aquisição do conhecimento e/ou ensino, considerando uma distância entre formador e formando. Neste contexto, Bastos e Cardoso (2010) não tratam a educação à distância como sinônimo de inovação tecnológica, pois para os autores, a tecnologia inclui desde a utilização de livros, até Internet, computadores, videoconferências, entre outros.

A normalização da educação à distância no Brasil aconteceu a partir da formalização da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n°9.9394/96), especialmente nos artigos 80 e 87, que estabelece a definição da educação à distância, a exigência do credenciamento da instituição de ensino que a oferece, autorização e reconhecimento do curso nesta modalidade (BARRETO, 2009).

Neste contexto, a tecnologia representa uma ferramenta de auxílio à educação, proporcionando a interação entre conteúdos curriculares e conceitos pedagógico. Portanto, nem sempre a inovação tecnológica corresponde eficazmente e adequadamente às necessidades do ensino, como exemplo, em uma cidade afastada, sem acesso à Internet, a melhor maneira de possibilitar a educação é por meio da correspondência, com apostilas e livros (MOORE, 2010).

Com relação à definição epistemológica, a educação à distância originou-se a partir da teleducação, do grego tele, que significa distante. Deste modo, à educação à distância cabe a conceituação de processo de ensino-aprendizagem, que ocorre em espaços e tempos diferentes entre professor e aluno, com mediação por tecnologias que possibilitam a conexão de ambos. Apesar da distância, alguns momentos podem ser caracterizados pelo contato presencial entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender (TEIXEIRA, 2012).

A educação à distância permite uma combinação entre tecnologias tradicionais e inovações que modernizam o acesso ao ensino, de maneira individual ou coletiva. A educação à distância acontece por meio de orientações de monitoria, com ou sem tutorias, desde que a comunicação seja o objeto centralizador, mesmo que indiretamente.

De acordo com Barreto (2010), a escrita didática representa uma das estratégias percursoras da educação à distância, uma vez que permite a comunicação, ou seja, com o surgimento de livros e apostilas, possibilitando o registro do conhecimento, existe a expansão do ensino por meio da impressão de materiais que permitem acesso, sem que ocorra a intervenção de um professor, por exemplo.

"O impulsionador da educação à distância foi o computador, que além de registrar informações, favorece o acesso pela Internet, ampliando o alcance da educação à distância" (LANDIM, 2011, p.40).

As principais diferenças entre os conceitos de ensino e educação à distância podem ser identificadas a partir da caracterização do ensino como atividades de treinamento e instrução, enquanto a educação representa-se pela prática educativa, que direciona o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aprendiz conhecer as informações e interpretá-las, sendo capaz de pensar, criticar e criar novos conceitos, a partir do conhecimento adquirido (BARRETO, 2010).

Para Teixeira (2012), a educação à distância com momentos de ensino presencial tem objetivos diferenciados, uma vez que existindo o contato entre alunos e professor, a busca pela informação acaba diferenciada, com situações em que os alunos esperam a presença do professor para relacionar dúvidas. Porém, quando o acesso ao aprender limita-se à distância, ocorre uma responsabilidade maior do aprendiz, que deve buscar soluções para seus problemas, mesmo com a existência do tutor, que age como mediador nestes casos.

Algumas formações à distância, portanto, caracterizam-se como plenamente virtuais, em que não ocorre o contato entre professor e alunos. Mas existem modalidades que podem oferecer o estudo à distância, com avaliações presenciais. Em outras situações, há aulas presenciais para discussões, com posterior realização de atividades em ambientes de aprendizagem virtuais. Ainda existe a possibilidade de parte do ensino ser realizado presencialmente e parte à distância, chamados cursos semipresenciais.

De acordo com Moore (2010), a formação à distância apresenta condições positivas a partir da possibilidade de acesso à informação ocorrer em diferentes contextos, espaços e temporalidade, ou seja, a educação não se limita à sala de aula, com o professor estando centralizado no processo de ensino-aprendizagem, mas pode acontecer a partir da disponibilidade do cursista.

Cabe ressaltar que quando o sujeito opta pela educação à distância, faz-se necessária a responsabilidade e planejamento, pois o acesso à informação depende do estudante, que precisa organizar sua rotina para desenvolvimento da aprendizagem e cumprimento de prazos, avaliações, fóruns, entre outras situações que envolvem a aprender, além da necessidade de domínio das ferramentas e espaços direcionados à transmissão do conteúdo.

Na educação à distância, o objeto que direciona o processo de ensinoaprendizagem está mais relacionado ao tempo e espaço de estudo, ou seja, a combinação temporal e es-

pacial garante o acesso do estudante, resultando na educação a partir da utilização de recursos tecnológicos para acesso ao estudo, a fim de realizar ou dar sequência ao desenvolvimento das atividades.

Barreto (2010) afirma que a educação à distância apresenta benefícios em diferentes categorias, iniciando pela relação entre custo-benefício, diante da possibilidade de um elevado número de alunos aprenderem simultaneamente, conectados ao mesmo tempo, estando em locais diferentes, sendo assim, os custos com deslocamento e manutenção de espaço físicos são reduzidos significativamente.

A atualização em tempo real de conteúdos e informações também representa um benefício à educação à distância, considerando a recepção do estudo do aluno por meio de computadores, com a aprendizagem caracterizando-se como interativa. Neste contexto, o estudante tem opções variadas, podendo acessar programas que garantam a continuação ou aprimoramento de conteúdos sugeridos no espaço virtual, sem estar limitado apenas às oportunidades oferecidas pelo professor (MOORE, 2010).

Segundo Teixeira, a educação à distância ainda pode ser considerada como uma ampla possibilidade pedagógica e sociológica, sendo:

Sociológica: diante do direito de a educação à distância ser considerada no mesmo contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural, comparando-se- ao ensino presencial.

Pedagógica: a educação à distância deve ser encarada como um instrumento de qualificação e contribuição ao processo pedagógico e ao serviço educacional (TEIXEIRA, 2012, p.111).

Portanto, a educação à distância está garantida e assegurada, conforme os conceitos políticos e sociais que embasam a educação, diante da possibilidade de construção das percepções pedagógicas, cabendo ao ensino uma ampla variação, disponibilizando ao estudante espaços e tempos diferenciados para acesso ao conhecimento, além de permitir a interação e comunicação entre professores e alunos, diante da utilização dos recursos tecnológicos.

Dentre as desvantagens, Moore (2010) aponta a ausência de contato físico e interação entre colegas, professores e alunos, com diálogos e afeto limitados ao contato tecnológico. A comunicação em tempo real depende da elaboração e organização de encontros, planejados para atender as necessidades pontuais, cabendo à mediação do tutor para direcionamento do aprender.

Deste modo, a educação à distância precisa estar direcionada à democratização do ensino, proporcionando autonomia aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ocorra a construção do conhecimento, análise da informação e consciência crítica, para alcance da modernização da educação, melhorias nas práticas sociais que embasam a educação e aperfeiçoamento do acesso tecnológico.

2.1 TECNOLOGIA E ENSINO: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Apesar de muitos estudiosos reconhecerem a necessidade de incluir tecnologias à educação, ainda existe uma lentidão nas mudanças institucionais entre educação e uso das tecnologias que garantam resultados satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem (CHAVES, 2008).

Em relação à educação à distância, caracteriza-se por uma trajetória histórica vasta, apesar de sua origem ainda não apresentar início exato, pois alguns estudiosos afirmam que a educação à distância surgiu com a invenção da imprensa, quando os livros impressos permitiram a ampliação do conhecimento, diante da percepção de que o professor não seria o único detentor do saber (NUNES, 2013).

Para Bastos e Cardoso (2010), a educação à distância pode ser datada a partir do ensino por correspondência, em meados do século XVIII, quando os sistemas de correio simbolizavam a inovação tecnológica da época, com os cursos enviando materiais de estudo para seus alunos.

De acordo com Chaves (2008), as metodologias de ensino passaram a ser foco com a influência em massa dos meios de comunicação à sociedade, diante do atendimento às necessidades pontuais, como a invenção do Código Morse durante a Segunda Guerra Mundial.

Para Landim (2011), a educação à distância no Brasil surgiu no início do século XX, com as Escolas Internacionais aprovando cursos por correspondência no país, porém o reconhecimento desta modalidade ocorreu após a iniciação do ensino profissionalizante, na década de 1930, com a possibilidade de ensino técnico por correspondência aos sujeitos que residiam muito distante de escolas.

A educação à distância recebeu grande valorização após a associação do uso de tecnologias de comunicação tradicionais (rádio e televisão) aos serviços dos correios, com o envio de apostilas e livros para a residência dos alunos, a fim de formação profissional, atingindo sujeitos em massa, localizados em diferentes espaços e tempos (AGRE, 2012).

Portanto, os programas de televisão e rádio proporcionaram à educação à distância novas perspectivas, incluindo alunos em diferentes situações de aprendizagem, permitindo acesso àqueles que não conseguiam ingressar na escola diante de problemas com a distância, financeiros, entre outros aspectos.

Nas décadas de 1930 e 1940, alguns acontecimentos favoreceram a consolidação do ensino à distância, como a fundação da Rádio Escola Rio de Janeiro e o Rádio Monitor, instituição privada que oferecia cursos profissionalizantes por meio do rádio (TAJRA, 2012).

Já na década de 1950, a educação à distância ficou conhecida pela criação da Universidade do Ar, que proporcionava a formação de comerciantes por meio de cursos técnicos, conhecida atualmente como o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC).

Para Agre:

Nos anos 60 foram destaque: o Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); a solicitação do Ministério da Educação de reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa; a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/ Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM - RGS/ TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (1969) e o Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal (AGRE, 2012, p.22-23).

Nas décadas de 1970 e 1980, a tecnologia passou a receber maior destaque na educação, especialmente com a iniciação da Fundação Roberto Marinho na Educação Supletiva, que visava a formação à distância no atual ensino Fundamental e Médio.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), também recebeu destaque ao facilitar a conquista de diplomas na Educação Básica a partir do ensino à distância. Os cursos de extensão à distância da Universidade de Brasília, porém, caracterizam a inovação tecnológica e, em consequência, a ampliação das possibilidades da educação à distância (BASTOS E CARDOSO, 2010).

De acordo com Chaves (2008), a década de 1990 representa de maneira significativa os avanços da educação à distância no Brasil, especialmente com a criação do Telecursos 2000 e Telecurso Profissionalizante, bem como os programas de informática voltados à educação e os programas que objetivavam a formação de professores para atuação no exército.

No ano de 1996, com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LBD – Lei n° 9.394/96) ocorreu o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propondo uma nova abordagem educacional com propostas que levavam a tradição do processo de ensino-aprendizagem às rupturas com modelos tradicionais de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na verdade, auxiliaram a defesa da necessidade de utilização da informática e tecnologias nas práticas pedagógicas adquiridas em sala de aula, com orientações que consideram as mudanças econômicas da sociedade, enfatizando uma atenção especial aos problemas em utilizar tecnologias digitais nas relações humanas de todos os níveis e proporções.

Em 1997, o Ministério da Cultura e Educação, juntamente com a Secretaria de Ensino à Distância iniciaram um projeto denominado Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), elaborados para suprir as necessidades crescentes da utilização de computadores e recursos de informática, presente em variados setores e áreas, incluindo a educação e os processos de ensinoaprendizagem (RIBEIRO, 2014).

O PROINFO era destinado apenas às escolas da rede pública de ensino, justificados na proposta de eliminar a defasagem digital desde cedo nas pessoas, atendendo às exigências mundiais por meio da qualificação profissional e inserção do aluno no mercado de trabalho com uma formação tecnológica eficaz.

O programa apresentava, como principais objetivos de sua elaboração, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; a criação de ambientes escolares com novas tecnologias de informação e para a informação; uma educação voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico; a preparação para práticas cidadãs do aluno dentro de uma sociedade desenvolvida tecnologicamente (RIBEIRO, 2014).

Deste modo, os campos tecnológicos e a educação mantêm um diálogo antigo, proporcionando à interação de ambas as áreas a fim de garantir melhorias na qualidade do ensino e interação da realidade social à sala de aula.

A educação à distância na realidade brasileira apresenta uma demanda de capacitação elevada, especialmente para professores de Educação Básica, diante da inserção de tecnologias no currículo educacional, que proporcionam a contextualização do ensino, porém aceleram a aquisição de processo teóricos, contribuindo para mudanças nas metodologias, acesso à informação, rápida comunicação e troca de experiências/saberes.

De acordo com Ribeiro (2014, p.75): “os programas de ensino à distância apresentam propostas didáticas que buscam a construção, o intercambio e a divulgação do conhecimento”.

Portanto, a modalidade a distância precisa de um planejamento e uma organização, a fim de atender as necessidades dos alunos e professores, cabendo aos docentes a seleção dos conteúdos e propostas de aplicação, de modo que os alunos sejam desafiados com situações que variam entre medianas e complexas, além de estimular a pesquisa e busca por novas informações, sabendo selecionar aquilo que corresponde a necessidade discente.

2.2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA

O mundo atual é marcado pela presença constante das inovações tecnológicas, em variados âmbitos e atividades que completam a vida humana, cabendo um destaque maior às áreas de informática e comunicação. Caminhando ao lado da tecnologia está a informação, que caracteriza as necessidades da sociedade contemporânea, sendo importante a seleção, processamento e produção desta informação para compor a personalidade da atual realidade mundial em termos de tecnologia.

A mistura entre a inovação tecnológica e a atualização de conhecimento é denominada "revolução da informação", superando um modelo socioeconômico que priorizava o acúmulo de informações, sem selecionar o que era importante de fato, ou seja, a sociedade, até então, acreditava que quanto mais informação, mais conhecimento seria produzido. Quando a revolução da informação modernizou a sociedade, a valorização passou à qualidade da informação e não apenas quantidade (OLIVEIRA E ARAUJO, 2013).

De fato, a tecnologia favorece a aprendizagem significativa nos processos educacionais, desde o momento inicial da educação básica, até os níveis de ensino superior, sendo o acesso nas salas de aula um dos responsáveis pela interação entre alunos e professor virtualmente, estreitando o relacionamento entre ambos.

Os objetivos intencionados em sala de aula podem ser explorados de maneira mais ampla quando outros aspectos e assuntos passam a fazer parte dos conceitos e conteúdos estudados, ou seja, a tecnologia torna-se uma extensão da aula por meio da necessidade de expandir os conhecimentos dentro de uma nova maneira de encarar o processo de ensino-aprendizagem.

A educação envolve dois modelos de comunicação: o presencial e o virtual. Ambos os modelos apresentam aspectos relevantes para a eficácia da aprendizagem, sendo o primeiro essencial para a socialização do sujeito e o segundo, favorecendo a rapidez na troca de informações.

Moran (2010) afirma que a comunicação virtual permite uma interação mais aberta entre espaço e tempo, possibilitando a adaptação das diversidades dos alunos, criando uma liberdade de expressão que, por vezes, é reprimida em sala de aula com os colegas e professores.

Muitos autores especializados em tecnologia da informação voltada à educação ainda afirmam que o livro é uma tecnologia fundamental para as salas de aula, apesar de ultrapassada. Quando o processo de ensino-aprendizagem baseiase apenas em livros didáticos a aula tende a ser uma transposição didática, referenciando o professor como transmissor de conteúdos embasados na reflexão do que ficou escrito no livro, sem espaço para interação entre docente e discente. Este processo acaba criando uma quantidade de informação enorme, mensurada pelo professor, por meio de uma avaliação final.

O livro didático, de fato, deve ser um auxiliar nas salas de aula, mas não único recurso, podendo estar ligado aos conteúdos disponíveis na Internet, propondo novos hábitos e posturas no processo de ensino-aprendizagem. Esta ferramenta permite que o aluno saia do estado passivo, de ouvinte, e passe a assumir o papel crítico, criativo, pesquisador, atuante e transformador da realidade, sendo capaz de produzir seu próprio conhecimento, não dependendo unicamente, do conhecimento de seu professor.

O docente, por sua vez, torna-se parceiro de seu aluno, oferecendo autonomia, organização, reflexão e capacidade de seleção, ensinando o discente a verificar o que, de fato, é importante para sua aprendizagem, excluindo o que não é (BEHRENS, 2010).

Neste contetxo surgem as abordagens pedagógicas digitais, transformando as maneiras tradicionais de ensino em algo inovador, de mão dupla, em que alunos e professores aprendem e descobrem novas informações juntos, proporcionando uma interatividade maior entre todos os envolvidos na educação. A Internet não muda o conteúdo ensinado nas salas de aula, mas as maneiras como esse conteúdo é aprendido, permitindo que as variadas formas de inteligência estejam conectadas, havendo uma colaboração na troca de informação e conhecimento (SAVIANI, 2008).

De acordo com Alves (2009), a escola caracteriza-se como o ambiente adequado para exploração de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, relacionando-os aos conceitos estudados em cada disciplina do currículo, a fim de desenvolver e potencializar as diferentes habilidades de cada estudante, objetivando a construção do conhecimento e aprendizagem, além de direcioná-lo à identificação e aplicação dos conceitos estudados na escola ao seu cotidiano.

No ambiente escolar não é fácil identificar a facilidade de cada aluno quanto aos

canais sensoriais predominantes, mas o professor pode trabalhar com as três formas a fim de atingir toda a sala de aula, utilizando vocabulários específicos para cada sensor com o auxílio de tecnologias de comunicação, denominados como predicados verbais (MORAN, 2010).

Oliveira e Araujo (2013) afirmam que ensinar por meio da utilização dos recursos didáticos tecnológicos permite que a aprendizagem seja significativa, além de proporcionar uma interação maior entre professor e aluno, com o primeiro conhecendo seu público e assumindo um papel de mediador do conhecimento e o segundo, aprendendo de maneira eficaz, entendendo a necessidade de cada conceito e conteúdo, enxergando uma parceria com seu professor e não uma rivalidade.

Portanto, maximizar o uso desses canais auxilia na aprendizagem significativa do discente, pois o professor passa a preocupar-se com a escolha pela melhor maneira de ensinar o conteúdo previsto e, as novas tecnologias da comunicação são a peça-chave que facilita e contribue para a obtenção desse objetivo.

Dentro das salas de aula, qualquer tipo de comunicação que enriqueça o conhecimento é uma forma de aprendizagem, podendo também ser considerada uma tecnologia utilizada pelo professor a fim de contemplar especificamente cada contexto ou conteúdo.

Para Behrens (2010) é possível identificar a tecnologia como um conjunto de discursos, práticas e efeitos sociais que, ao estarem ligados, promovem um campo particular de aprendizagem, mediados pelo docente, quem é capaz de perceber, devido à sua formação, qual a melhor maneira ou situação para utilizar um determinado recurso tecnológico de modo a explorar os objetivos definidos previamente.

De fato, as tecnologias auxiliam no porcesso de ensino-aprendizagem quando escolhidos de maneira correta por meio de um trabalho coletivo em busca do conhecimento, permitindo uma extensão das discussões iniciadas em sala de aula.

No entanto, a problematização dos conceitos, inicialmente intuitivo, é de extrema importância para nortear as atividades desenvolvidas e propostas para os alunos, uma vez que a tecnologia compõe a realidade do estudante, que se encanta facilmente com as diversas possibilidades de aprender com recursos avançados e inovadores.

Considerando a tecnologia digital como principal recurso na atualidade, em que a informação pode ser adquirida em qualquer local e momento, as escolas precisam atender as necessidades dos alunos, transformando a educação em algo prazeroso e interessante, utilizando a participação do aluno no ensino, determinando o estudante como centro do processo de aprender, ou seja, não basta ensinar, mas se faz necessária a compreensão dos alunos, responsáveis pela construção do próprio conhecimento, por meio da participação ativa na aprendizagem (MORAN, 2015).

Tais mudanças dependem da adoção de métodos mais adequados à realidade discente, intencionando a redução de frustrações docentes na ausência de participação dos alunos, além de favorecer a aplicação de estratégias de ensino dinâmicas, que pertençam ao cotidiano do estudante.

A adoção de metodologias docentes devem acompanhar os objetivos traçados, ou seja, ao intencionar a formação de alunos proativos e criativos, as metodologias de ensino devem estar direcionadas à tomada de decisões em situações-problema mais complexas, em que os alunos experimentem possibilidades e consigam avaliar os resultados alcançados, situação que pode ser enriquecida com a educação à distância, diante da inserção de conteúdos à realidade dos alunos, neste caso, destacada como o acesso à comunicação e informação pela

Internet.

A aprendizagem significativa depende da participação dos alunos, cabendo o protagonismo discente em situações que os próprios estudantes caracterizam como relevantes e motivadoras, exigindo parceria e diálogo entre docentes e alunos, para o conhecimento das necessidades e interesses. Além disso, o professor precisa abrir espaço para reconhecer os diferentes ritmos e personalidades de sua turma, monitorando os avanços em tempo real, situação impossibilitada na educação mais tradicional (MORAN, 2015).

A inserção de tecnologias em rede, disponíveis de maneira móvel, depende de mudanças significativas nas escolas, desde a infraestrutura até a formação docente. As tecnologias móveis, utilizadas em sala de aula, possibilitam avanços, mas desafios e tensões, pois apesar do conhecimento, facilidade e disponibilidade de utilização, existe a necessidade de direcionamento dos alunos para o devido acesso, intencionando o desenvolvimento das habilidades, não reduzindo apenas aos interesses pessoais, sem fundamento pedagógico (NISKIER, 2012).

Diante desta realidade, a implantação da educação à distância no Ensino Básico depende de modelos de ensino que estejam centrados na aprendizagem ativa, por meio de problemas reais e desafios relevantes, combinando desde leituras até jogos, valorizando os projetos pessoais e coletivos dos alunos. Para tanto, os currículos devem ser alterados, com a participação dos professores na organização de atividades diferencia-

das, que atendam as novas expectativas da educação (MORAN, 2015).

As metodologias diferenciadas consideram uma mistura de estratégias de aprendizagem, que envolve desde o estudo da teoria, até a aplicação dos conceitos na prática, considerando meios digitais como recursos de aprendizagem, por meio da tecnologia em rede, conhecida e dominada cada vez mais pelos alunos da atualidade, que nascem com as competências digitais, precisando apenas do desenvolvimento adequado para a formação acadêmica e profissional.

Aprender e ensinar com a adoção de tecnologias digitais exigem uma reflexão acerca da adoção de estratégias didáticas, que envolvam o interesse do estudante pelas descobertas às possibilidades de aplicação na prática do conhecimento adquirido, favorecendo assim, o protagonismo dos alunos.

De acordo com Niskier (2012), a Educação à Distância permite a superação de distância geográficas, oportuniza uma formação mais específica dos alunos, amplia a interação entre discentes e docentes, motiva a aprendizagem, desenvolve a capacidade crítica e analítica dos estudantes e direciona à potencialização da autonomia. Neste contexto, os alunos conseguem espaços de aprendizagem mais flexíveis, adequados às suas disponibilidades e necessidades.

As metodologias diferenciadas da educação à distância possibilitam a colaboração e aproximação das pessoas, favorecendo as relações entre professor e aluno, além de estreitar as diferentes culturas, oportunizando trocas de experiência em tempo real, bem como acesso a bons materiais, cabendo ao professor acompanhar o avanço dos alunos para aquisição do conhecimento e reconhecimento da aplicabilidade do que estudam (OLIVEIRA E ARAUJO, 2013).

A implantação das tecnologias digitais aos conceitos estabelecidos nos currículos educacionais, exigem uma ampla reflexão acerca do papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem, cabendo ao professor entender seu público e ao aluno a identificação de suas preferências, a fim de que as habilidades sejam potencializadas na sala de aula.

Deste modo, o planejamento na educação à distância deve estabelecer critérios em que o aluno esteja no centro do aprender, cabendo ao professor traçar estratégias práticas de ensino que atendam às necessidades e expectativas discentes, ressaltando de maneira objetiva os caminhos do processo de ensinar e aprender, bem como uma avaliação dos resultados para que as aulas sejam dinâmicas e envolventes, sem que o professor seja apenas o palestrante, mas que acione o "gatilho" para a aquisição do conhecimento dos alunos, dialogando, ouvindo e transformando teoria e conceitos em aplicação funcional no cotidiano (MORAN, 2010).

Portanto, além da adoção de tecnologias digitais, a educação à distância depende do aluno centralizado no processo de ensinar e aprender, buscando autonomia em suas ações individuais, além de saber trabalhar em equipe. O professor, por sua vez, precisa refletir suas práticas e estratégias didáticas, facilitando a aquisição do conhecimento discente, bem como a busca pela formação estruturada, potencializando as habilidades dos alunos, de modo que sejam capazes de aplicar no cotidiano tudo que aprendem em sala de aula, por meio da problematização da realidade.

As tecnologias na educação, especialmente na modalidade à distância, facilitam a colaboração, comunicação e participação, permitindo a troca de experiências e vivências entre professores, alunos e sujeitos logados nas redes digitais e virtuais, cabendo à tecnologia o despertar do interesse e entendimento da funcionalidade do aprender. Para tanto, os recursos tecnológicos devem estar além da utilização em sala de aula, mas favorecendo o protagonismo do aluno, sendo capaz de colaborar na troca de experiências e tomada de decisões, diante dos desafios da aprendizagem (NISKIER, 2012).

Para Almaraz (2010), dentre os desafios da Educação à Distância estão as necessidades de adaptação curricular, a responsabilidade para cumprimento das atividades, a elaboração de avaliações coerentes, o reconhecimento da importância da colaboração e da cooperação entre professores e alunos. Além disso, faz-se necessário o conhecimento das ferramentas e recursos disponíveis nos ambientes virtuais, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a inserção de metodologias diferenciadas no Ensino Básico, considerando a implementação da educação à distância depende de uma aprendizagem por meio da problematização de situações reais, ou seja, a integração do ensino com a aprendizagem requer dos alunos a compreensão de problemas para o desenvolvimento da capacidade de resolução, a fim de que sejam aplicados no cotidiano discente.

Um desafio importante para escolas e professores é a aprendizagem em si, portanto, precisa intencionar uma organização pelas competências dos alunos, em que os temas estudados em sala virtuais sejam transformados em problemas que exigem resolução dinâmica, individualmente ou em grupo, com buscas em meios digitais para pesquisas e troca de informação (ALMARAZ, 2010).

De acordo com Moran (2015), para efetivação da educação à distância, escola de ensino básico deve reinventar-se, buscando entender as necessidades de seus alunos e professores para considerar as ideias mais relevantes para seu público. Para tanto, faz-

-se necessário compreender que cada sujeito aprende em um determinado tempo e ritmo, cabendo aos alunos a escolha pelos melhores horários e formas de estudo, bem como organização e autonomia para sequência na formação, caso contrário, a aprendizagem não será eficaz ou de qualidade.

Outro fator relevante é a necessidade de formação docente para a implantação da modalidade à distância. Muitos professores não conhecem os ambientes virtuais de aprendizagem, devendo receber as orientações necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem não seja prejudicado.

Deste modo, a educação à distância no apresenta muitas vantagens na implantação em escolas, proporcionando ganhos significativos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno passa a interessar-se mais pelo aprender, diante da possibilidade de estudar por meio de recursos tecnológicos, situação que descontrói a ideia de que a escola caracteriza-se como um espaço que deposita assuntos sem sentido nos alunos, para ser um local que evidencia o conhecimento como meio de transformação.

3. CONCLUSÃO

Na educação básica, a educação à distância prevê mudanças significativas nas instituições de ensino, considerando a necessidade de atualização desde a infraestrutura até a formação docente. Em casos de tecnologias utilizadas em sala de aula, apesar de avanços na educação, refletem em desafios, pois apesar do conhecimento, facilidade e disponibilidade de utilização, existe a necessidade de mediação para que a utilização das tecnologias esteja voltada ao desenvolvimento das habilidades do aluno, ou seja, com fundamentos pedagógicos, não reduzindo apenas aos interesses pessoais.

A modalidade de ensino à distância vem adquirindo espaço nas escolas gradativamente, porém com a formalização da nova Base Nacional Comum Curricular, que direciona para a possibilidade de aprendizagem à distância, esta realidade está cada vez mais próxima da realidade educacional, de acordo com os conceitos políticos e sociais que embasam a educação, intencionando a construção das novas metodologias e práticas pedagógicas, situação que favorece a ampliação do ensino, além de permitir a interação e comunicação entre docentes e discentes.

Portanto, a implantação da educação à distância no Ensino Básico apresenta vantagens às escolas e ao processo de ensino-aprendizagem, diante do interesse do pela aprendizagem em meios tecnológicos, caracterizando a escola como um espaço dinâmico e coerente com a realidade discente. Porém, para que a educação à distância seja eficaz, as escolas devem reinventar-se, buscando entender as necessidades dos professores e alunos, entendendo e respeitando os tempos de aprendizagem, a fim de estimular o aluno à aquisição da autonomia, criticidade e responsabilidade.

Sendo assim, com as tecnologias acessíveis ao ensino básico, as concepções de educação à distância representam uma realidade possível, diante da necessidade de atender os alunos em diferentes espaços, simultaneamente, a fim de que ocorra uma formação plena das habilidades, além da facilitação do ensino, possibilitando comunicação, troca de informação e realização de pesquisas em tempo real, aproximando professores, alunos e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGRE, P. Criando uma cultura de Internet. Revista USP, São Paulo, n.11, vol.06, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/2692>. Acesso em: 20/04/2022.

ALMARAZ, J. Alguns pré-requisitos funcionais dos sistemas de educação a distância. Anais do XVII Curso Ibero-americano de Educação a Distância.

Madrid: IUED/UNED, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/668/2005/11/online>. Acesso em 20/04/2022.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. 2º ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.

BARRETO, L. S. Educação à distância: Perspectiva histórica. Revista Estudos, v 07, n 26, 2010. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes.pdf>. Acesso em 15/06/2019.

BASTOS, A. F.; CARDOSO, S. Uma visão geral da educação à distância, 2010. Disponível em: <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. Acesso em 15/08/2019.

BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 17ª. Ed. São

Paulo: Editora Papirus, 2010.

CHAVES, C. M. Educação na Era da Informação. Rio de Janeiro: Banco Interamericano de Desenvolvimento: UniverCidade, 2008.

LANDIM, C. M. F. Educação à distância: algumas considerações. 11º ed. Rio de Janeiro: 2011.

MOORE, M. G. Educação à distância: uma visão integrada. 11º ed. São Paulo: Thomson Learning, 2010

MORAN, J. M. Internet para o uso em sala de aula do Professor-Mediador. 3ª ed. São Paulo: EPU, 2010.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran.pdf>. Acesso em: 15/04/2022.

NISKIER, A. Educação à distância: a tecnologia da esperança. 2 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2012.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. 2013. Disponível em:

<http://ibase.org.br/ined/ivoniol.html>. Acesso em: 23/04/2022.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. D. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista brasileira de educação, v. 04, n.13, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 15/04/2022.

RIBEIRO, R. A. Introdução à EaD. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

TAJRA, S.F. Informática na escola: o que é e como se faz. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

TEIXEIRA, I. A. C. História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: DELGADO, Lucília de A. VISCARDI, Cláudia M. R. (Org.). História oral: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora: EFJF, 2006. Disponível em: <https://ihgb.org.br/pesquisa/biblioteca/item/24168>. Acesso em 20/04/2022.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

MÔNICA CATÃO DE LIMA.

RESUMO:

A Ludicidade é algo muito presente no campo educacional voltado para o ensino na Educação Infantil. O problema de pesquisa a ser apresentado nesse contexto foi descrever de que forma a mediação lúdica do professor pode ser importante para o desenvolvimento da criança em sua formação integral. A metodologia utilizada para o seguinte trabalho caracterizou-se por uma revisão de literatura, baseada em leitura de livros, bem como artigos, e sites qualificados. As edições variam entre 1996, chegando a algumas mais recentes como 2015. Os principais autores que serão mencionados neste trabalho são: Almeida (2004); Bagueiro (2000); Cunha (1994); Freire (2003); Jardim (2003); Kishimoto (2002); Negrine (1997); Scachetti (2015); Vygotsky (1998); e Wadwarrth (1997).

Palavras-chave: ludicidade, tipos de jogos e brincadeiras, papel do professor

ABSTRACT:

Playfulness is something very present in the educational field aimed at teaching in Early Childhood Education. The research problem to be presented in this context was to describe how is the teacher's playful mediation important for the development of children in their integral formation. The methodology used for the following work was characterized by a literature review, based on reading books, as well as articles, and qualified websites. The editions vary between 1996, reaching some more recent as 2015. The main authors that will be mentioned in this work are: Almeida (2004); Baggage (2000); Cunha (1994); Freire (2003); Garden (2003); Kishimoto (2002); Negrine (1997); Scachetti (2015); Vygotsky (1998); Wadwarrth (1997).

Keywords: playfulness, types of games and games, teacher's role.

1 INTRODUÇÃO

Existem modelos de aprendizagem que são essenciais para o ser humano. No entanto, existem particularidades na forma como cada indivíduo utiliza-se deste modelo para se relacionar consigo mesmo, com os demais indivíduos e com o mundo que o cerca. Mas para compreender cada ser humano é necessário obter conhecimentos para o progresso do educar.

A partir deste conceito, o brincar é uma ferramenta importante para que a criança tenha uma capacidade criativa, auxiliando-a em todas as fases de seu desenvolvimento. Portanto, inserir o brincar no processo de formar e educar é garantir a efetividade do processo e o sucesso da criança, pois garante que a criança será capaz de compreender o que se é ensinado através da prática do conhecimento, em que suas habilidades e seus conhecimentos, tanto acadêmicos, quanto de vivência, podem ser amplamente exercitados.

Assim, garantir que a criança possa relacionar os jogos e as brincadeiras com o conteúdo pedagógico significa garantir que absorverá o conhecimento de maneira espontânea e natural, internalizando o conteúdo e sendo capaz de transformá-lo em experiências reais.

O presente trabalho é justificado pela importância da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação Infantil, utilizada

como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e também uma ferramenta para a construção do conhecimento.

Por meio das atividades, jogos e brincadeiras o aprendizado pode ser uma "porta" para a diversão e, assim, abrangem o desenvolvimento da criança em diferentes seguimentos: cognitivos, físico, psicológico, motor e social, pois tem relação mais criativa com brincadeiras devido à idade.

O objetivo geral desse trabalho de conclusão do curso descreve e visa refletir em que medida o ensino lúdico poderá contribuir para o desenvolvimento integral da criança e as consequências de uma prática não lúdica. Sendo assim, o mesmo apresentou como objetivos específicos: Conceituar a ludicidade (jogos, brinquedos e brincadeiras) na educação Infantil; compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras trazem para o desenvolvimento integral da criança; apontar a importância das brincadeiras lúdicas como proposta pedagógica; e refletir sobre o papel do professor frente o uso de práticas lúdicas.

2. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei n° 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, nos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdico é de origem latina, "ludus", e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico-cientificas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao "mundo do imaginário"; ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança

pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente "combinar" com o brinquedo, a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no "faz de conta" o brinquedo se transforme no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito do "faz de conta" mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança "mergulha" no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivencias com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada um. Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização (CAGNETI 1996, p. 7)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está "inclinado" para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outra fases em que ele está desenvolvendo o seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como

forma de ocupar um tempo "vago" na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que a brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando, por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância será refletido em sua conduta na vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004), estabelece que a brincadeira livre, em que a criança monta seu próprio cenário, também deve ser observada pelo educador, nesse momento a criança demonstra vontades desconhecidas por ela mesma.

Com o que foi exposto até aqui, nota-se o quão importante são as brincadeiras durante a infância. Essa prática deve ser devidamente valorizada e reconhecida como "instrumento" pedagógico durante essa fase do desenvolvimento.

A escola neste contexto, como já foi citada, é o ambiente que mais pode contribuir para essa aprendizagem lúdica. Airton Negrine (1994, p. 58) salienta que: Outro aspecto importante nesse contexto entre ludicidade e educação está o contexto entre o ensino tradicional comparado ao construtivismo. Em sua frase "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção" (FREIRE, 2003, p. 47), Paulo Freire menciona um ensino em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado, nessa perspectiva, o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que possibilitem sua aprendizagem de maneira natural, sem impor ou tentar "passar" conhecimento. Sabe-se que na educação tradicional, o professor assume um papel diferente, onde ele é o detentor de todo saber. Nesse caso, a educação construtivista é uma vertente que vai ao contrário dessa definição.

Segundo Ana Ligia Scachetti e Camila Camilo (2015), o construtivismo é baseado em pesquisas de fundamentação psicológica, tendo sua principal base os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25), descreve que os jogos e brincadeiras possuem uma forma diferenciada de aprendizado, pois além das crianças apreenderem brincando também gastam energia, favorece o desenvolvimento afetivo, moral e principalmente os movimentos físicos.

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes (BARRY WADSWORTH, 1977. p. 1431)

Com base nestes pressupostos, compreende-se que o jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio matemático; o teatro e a contação de histórias podem estimular o pensamento criativo, o posicionamento crítico e a compreensão do convívio social; a brincadeiras livres estimulam a criatividade, o convívio social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

Nos seguintes capítulos deste trabalho, busca-se explanar os benefícios que os jogos e brincadeiras trazem para o desenvolvimento integral da criança conforme objetivo específico.

3. CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores. Isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem, e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem; quando não brinca, deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição.

Quando brinca, a criança aprende conceitos de divisão, compartilhamento, adquire cultura, desenvolve seu raciocínio tudo isso de modo consistente.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedos tendo um olhar educador e desenvolvedor. O brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores; eles são meio de conhecimento e amplificadores de linguagem pedagógica. Aquilo que muitas vezes não é assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido através de um representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira,

de modo que, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado e, por consequência adquire noções espontâneas em processos interativos envolvendo o ser humano inteiro - com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais -, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim, o lúdico é crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca. As atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina, de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

3.1Jogos na educação infantil

No RCNEI compreende-se o brinquedo como parte do processo educacional e mostra a concepção de educação da instituição como um verdadeiro componente da aprendizagem, para a qual sua existência é um importante indicador de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 67.v.1).

Preconceito e desvalorização ainda são expressões permanentes quando se fala em educar brincando. O foco na disciplinalização ainda é mais relevante para alguns profissionais.

Alimentar conceitos e preconceitos nunca foi saudável, e desconsiderar que as ações de pensar, de fazer são as diretrizes do conhecimento e da estrutura é inibir a relação com o mundo de um ser que está aprendendo a conhecer seu próprio universo.

Conforme se dá o desenvolvimento físico infantil, as brincadeiras também ampliam e adquirem menção socializadora. Os participantes aprendem a coexistir com outros indivíduos, compreendem a necessidade de respeito mútuo, e realização de tarefas coletivas em seu cotidiano.

Brincar permite o desenvolvimento motor, oral, afetivo, social, e o mais importante: permite que a criança seja criança.

3.2 Brincadeiras e tecnologia

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração. Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo, o modo de brincar também foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade. A indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta - a interação com o brinquedo pode estar no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano. Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional escolher o brinquedo mais adequado à sua proposta da unidade escolar, apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integra consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Kuhlman Jr. (1998 apud, SILVA; SOARES, 2017, p. 303), no Brasil, as primeiras instituições surgiram para auxiliar mulheres que tinham uma vida profissional ativa, mas o caráter educacional não era desenvolvido com as crianças; a ação dessas instituições se tratava de uma assistência às famílias. As primeiras creches surgiram também com intuito de combater a mortalidade infantil, causada pela falta de conhecimento e cuidado com a saúde e prevenção de doenças. Os médicos responsáveis dessas instituições sabiam orientar e dar assistência às família de classes inferiores.

Criado por Froebel em 1837, o jardim de infância destinado a crianças menores de 6 anos visava alcançar famílias humildes, tornando todos os homens iguais no futuro; queria proporcionar “um ambiente que permitisse a criança expressar de maneira intuitiva seu interior”, um local adequado à infância, “para exteriorização e interiorização” (Arce, 2002 apud; KENDZIERSKI, 2012, p. 4). Foi adotado no Brasil no século XIX, o nome “jardim de infância” devido ao fato de reconhecer e cuidar das crianças como sendo um jardim. Diferente das creches, o jardim de infância era visto pelas pessoas no Brasil sob outro plano, atendendo as classes mais altas.

As creches eram vistas com olhar de discriminação por atender os filhos dos trabalhadores, surgiu devido ao aumento de indústrias. Acreditava-se que essas instituições não poderiam ser consideradas como educadoras visto que cuidava apenas das necessidades mais básicas das crianças, como se as mesmas não tivessem direito a estudo de qualidade. As escolas brasileiras sofreram influência norte-americana e europeia, e assim, o jardim de infância foi se difundindo em São Paulo e no Rio de Janeiro, buscando atender as classes privilegiadas, com propostas educativas-pedagógicas, enquanto a creche buscava resgatar crianças abandonadas e tirá-las das ruas.

O movimento escola nova em 1932 passou a enxergar o aluno como o centro, levando as escolas a ressignificar os saberes, e o ensino foi remodelado. No ano seguinte, surgiu o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro. A criação do Departamento da Criança em 1940 tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam de maneira precária dos filhos das trabalhadoras (Kuhlmann Jr., 1998 apud; PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 83). O departamento Nacional da Criança passa então a administrar todas as ações voltadas para as crianças, estabelecendo normas para o atendimento das mesmas.

Diante desse demorado percurso de evolução, depois de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passa a estimular as empresas que eram responsáveis pela educação das crianças com idade inferior a 7 anos, porém fortes movimentos realizados pelos trabalhadores, como o de 1979, passaram a reivindicar por melhores condições e educação para os seus filhos, o que culminou na criação de instituições escolares e pela inserção das mulheres no mercado de trabalho. Havia demanda no atendimento infantil, portanto se levantaram em defesa da educação infantil para que ficasse sob responsabilidade do governo. Somente na constituição de 1988 as creches e escolas passaram a compor o sistema educacional, oferecendo atendimento para as crianças de 0 a 6 anos. E, a partir da LDB de 1996, as crianças foram reconhecidas como sujeitos que tinham direitos.

4.1. Mudanças do ensino na educação infantil

Após contextualizar o surgimento da educação infantil no Brasil, podemos entender a evolução da mesma ao longo dos anos e as modificações sofridas ao

1

longo do tempo. Como vimos, no princípio, as creches não se preocupavam com o desenvolvimento das crianças, apenas com sua alimentação, saúde e higiene. E os pais naquela época não se importavam com esse assunto; a importância de viver a infância, adquirir experiências e ter relações interpessoais não era relevante, mas se tornou à medida que as instituições se tornaram responsáveis pela ensinoaprendizagem infantil.

A criança, agora reconhecida como parte que compunha a sociedade, tinha seus direitos preservados e resguardados através do Estatuto da Criança, a educação infantil considerada como a primeira etapa de ensino, sendo esta ofertada pelo governo, gratuita e obrigatória de acordo com a LDB. Com a introdução da educação infantil, a forma de educar começou a ser pensada e planejada, Oliveira (2002) afirma que o papel do professor passou a ser questionado. Foi quando a formação do professor sofreu alterações e reconheceu-se a importância da formação apropriada para melhor desempenho de sua função.

Dois aspectos que constituem a educação e passaram por adaptações ao longo dos anos são a forma de entender e lidar com o ensino infantil, e a profissionalização do professor. No primeiro, a fase infantil passou a ser valorizada. As brincadeiras e jogos se tornaram ferramentas didáticas do professor, e o ambiente lúdico inserido na sala de aula trouxe condições de aprendizagem por meio da diversão e socialização, tudo para oferecer às crianças uma educação de qualidade que promovesse formação integral. No segundo, o objetivo principal passou a ser a qualificação de profissionais na área da educacional infantil. Os professores antes vistos como babás e cuidadores, sem conhecimento e preparo para lidar com as crianças, sem base para educar, se tornaram graduados em licenciatura plena, de acordo com a exigência da LDB (2010), sendo esta a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo, o brinquedo e a brincadeira ganharam grande força em aplicabilidade de ensino escolar como processo educativo, estimulando habilidades e competências. Para novas aprendizagens, o jogo tem uma função lúdica e uma função mais utilitária, já que é por meio do jogo que ela entende que o mundo do qual faz parte possui leis e regras que precisam ser conhecidas e internalizadas, o que a prepara para o convívio social.

Nas escolas maternais, o jogo é trabalhado de maneira espontânea e natural, sendo divertido para os alunos. Já no ensino fundamental, é desenvolvido de maneira mais produtiva, com elaborações, esforços, pesquisas, aprimorando a aprendizagem iniciada no maternal. A infância exige que a ludicidade esteja presente de acordo com a faixa etária. O brincar, o jogar ajuda a combater a insegurança e os medos, deixando os pequenos à vontade para enfrentar novos desafios.

Assim, as dificuldades de aprendizagem a serem superadas apresentam uma batalha incansável entre escola, família e sociedade.

Sendo assim, é importante e fundamental que todos os envolvidos no ensino e aprendizagem das crianças tenham o apoio e a ajuda de um psicopedagogo. O psicopedagogo deve compreender e saber que o aluno interage, mas na maioria das vezes ele precisa, através dessas trocas, somar forças.

Tanto a família quanto a escola são dois pontos de apoio a ela. Esses dois pontos devem estar juntos e balanceados.

Os professores devem aplicar seu projeto pedagógico em sentido lúdico, encontrando equilíbrio em suas funções metodológicas, abordando planejamentos de conteúdos e habilidades, procedimentos e avaliações com o objetivo de desafiar o cognitivo e o afetivo dos alunos. Pois o trabalho lúdico sem dúvida jamais trará desconforto ou prejuízos, e sim resultados significativos auxiliando e construindo um melhor processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2009

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF, 1988

CATUNDA, Ricardo. Brincar, Criar, Vivenciar na Escola, Rio de Janeiro, Sprint, 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GIRARD, J. M, Éducationa de la petite enface. Paris: Librairie Armand Colin 1908.

JARDIM, Cláudia Santos. Brincar: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.

In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

MORENO, L. A. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/19849851.2009v10n97p228/11385>. Acesso em 22 de jan de 2022

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil,1997

NEVES, R. A. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. In: UNIrevista - Vol. 1, n° 2: (abril 2006). Disponível em:

<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>. Acesso em 22 de jan de 2022 as 10h:00min

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SCACHETTI, Ana Ligia; CAMILO, Camila. Construtivismo na prática. São Paulo, Ago. 2015

VYGOTSKY, Lev Semynovich. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998

WADSWORTH, Barry. Inteligência e afetividade na teoria de Piaget. São Paulo:1997

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA RODRIGUES BRASILEIRO GONÇALVES

RESUMO

Este artigo busca evidenciar a importância e os impactos que as práticas educativas causam no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Possibilitar que a criança tenha uma aprendizagem de qualidade e seja motivada para tal é desenvolver um leque de oportunidades futuras que serão essenciais na trajetória de vida. A prática educativa na Educação Infantil é fundamental para que o aluno possa ter o pleno desenvolvimento e consiga se expressar, além de contribuir em todo processo de construção cognitiva emocional e equilíbrio da criança. Nessa fase é importante que o profissional esteja totalmente engajado e motivado para ser um agente auxiliador, por meio de uma metodologia totalmente inovadora, que dê bons resultados, como também o envolvimento dos pais. Nessa perspectiva, o artigo busca expressar e refletir sobre como é importante o devido valor do ensino na Educação Infantil para um desenvolvimento efetivo e satisfatório, além do conhecimento teórico acerca do tema.

Palavras-Chave: Desenvolvimento. Infantil. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

As práticas educativas na Educação Infantil possuem diversos conceitos, sendo por diversas vezes complexa suas interpretações. Porém o que se sabe é que elas são uma importante ferramenta para o desenvolvimento quando executado de forma dinâmica, consciente e inovadora. A prática educativa não está só associada a fatores de aprendizagem, mas possui uma forte conexão com sentimentos e descobertas sobre o mundo, sendo que pode ser manifesta das mais variadas formas.

Atualmente existe a necessidade de as escolas também terem a consciência do quão essencial é a formação continuada do professor do ensino infantil para que possa auxiliar na construção do mundo de descobertas e no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento. Diante do exposto, o artigo busca de forma clara, apresentar a importância das práticas educativas na Educação Infantil, e a necessidade de se vincular ao ensino, sendo que sua contribuição é totalmente modificadora quando nos referimos sobre a influência e formação infantil.

A importância do método de ensino é, assim, defendida por alguns autores quando ressaltam que a aprendizagem pré escolar deve receber uma atenção especial desde o oferecimento na primeira fase escolar até o Ensino Fundamental, partindo da explicitação da importância de fato de sua presença nestas etapas de ensino. Em relação à Educação Infantil, as práticas educativas sempre estiveram presentes nas instituições como se fosse natural no currículo.

Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a escola o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente.

No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, este artigo não se limita as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa.

DESENVOLVIMENTO

A história da educação infantil

No Brasil, o direito à educação para crianças de 0 a 6 anos só foi conquistado recentemente com a promulgação da Constituição Federal em 1998, que afirma os direitos da criança entre os vários sentidos da democratização da sociedade brasileira. São vários os direitos garantidos que reconhecem a criança como sujeito social e merecem atenção especial da sociedade e do Estado.

Os principais artigos da Constituição delineiam a nova situação da infância no Brasil, articulando os direitos da criança e do adolescente e a obrigação do Estado e da sociedade de garantir esses direitos. O artigo 227 acima faz parte do Capítulo VII (Família, Crianças, Adolescentes e Idosos), que define a criança e ao adolescente como pessoas que estão em fase de desenvolvimento e têm direito a proteções especiais.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1996, p.12).

Uma referência importante na Constituição é a previsão de que a creche e a Educação Infantil, além de vinculadas aos direitos dos trabalhadores, também se configuram como direito à educação para crianças de 0 a 06 anos, devendo o poder público garantir isso, conforme artigo 208, inciso IV: "As obrigações educativas do Estado serão cumpridas garantindo-se: IV – creche e educação pré-escolar para crianças de 0 a 6 anos". Esse conceito é reiterado na Lei nº 8.069/90 e na Lei nº 9.394/96, conhecida como Regulamento da Criança e do Adolescente, que estabelece as diretrizes e bases da Educação NacionalLDBEN, complementando e especificando os serviços educacionais.

A julgar pelas conquistas sociais durante a democratização da sociedade brasileira, a Educação Infantil passou a ser garantida, e a Portaria Nacional de Educação e a Lei de Bases nº 9.394/96 (LDBEN/96) consideraram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, que deveriam ser as creches disponibilizadas para crianças até aos 3 anos e nos jardins de infância para as crianças dos 4 aos 5 anos (artigo 30º); esta é a responsabilidade do município, que juntamente com as escolas primárias fazem parte da rede municipal sistema de educação. Nesse contexto, segundo a LDBEN/96, a Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral físico, mental, intelectual e social das crianças menores de 5 anos, complementando a ação familiar e comunitária (BRANDO, 2007).

Está previsto na Lei do Programa Na-

cional de Educação nº 10.172/2001, ainda em vigor, que não são apenas argumentos econômicos que levam governos, sociedades e famílias a inventar a atenção à primeira infância. A base desta questão é o direito ao cuidado e à educação desde o nascimento, pois a educação é um elemento essencial do ser humano. Além dos direitos da criança, a Constituição Federal de 1988 garante aos trabalhadores, pais e responsáveis o direito de educar seus filhos e dependentes de 0 a 6 anos. Ao reconhecer a educação infantil como direito da criança e de sua família, a Constituição Federal reafirma a ideia da criança como sujeito cultural que tem direito à educação.

A educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica sob a lei específica LDBEN, devido ao reconhecimento de que a criança é sujeito da educação desde o nascimento. A lei introduziu novos regulamentos para a organização e operação de instituições educacionais e de atendimento para crianças de zero a seis anos. Ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, utiliza o fator idade como critério para definir as características da creche e da educação pré-escolar.

Diretrizes Curriculares Da Educação Infantil

As instituições de Educação Infantil vêm se tornando cada vez mais essenciais no contexto da sociedade tecnológica, necessário devido o reconhecimento da importância para o desenvolvimento infantil, sendo uma etapa da educação básica que deve ser oferecida com qualidade para que se respeite as especificidades da infância e não seja apenas uma fase compensatória. Os estudos específicos da área apontam que a educação infantil tem um papel significativo na promoção do desenvolvimento integral da criança pequena. Nesse aspecto, quanto a distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição quanto a LDBEN/96, são explicitas as corresponsabilidades das três esferas de governo – Municípios, Estado e União, essa integração entre estas três esferas é o caminho para a consolidação de fato da Educação Infantil Brasileira.

Educação Infantil não é portanto um luxo ou um favor, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz (BRASIL, 1998, p.13). Cabe lembrar que a garantia do direito à educação das crianças precisa ser assumida como política pública, buscando superar a falta de articulação entre setores como educação, assistência, saúde, etc., e a descontinuidade das ações, que tem sido marca frequente em nossa história, principalmente quando se trata de política social.

Um ponto importante a ser destacado diz respeito à orientação para uma prática pedagógica condizente com o desenvolvimento infantil no sentido de superar políticas assistencialistas que ao longo de um processo histórico e cultural separam a educação na perspectiva do direito e a educação na perspectiva da necessidade, ou seja, a compensação em detrimento do direito. Portanto, as Diretrizes da política nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1996) estabelecem que a educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação, com necessidades educacionais especiais.

As práticas educativas na Educação Infantil

A prática educativa foi identificada como um fator crítico na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. A educação préescolar de qualidade na literatura indica a importância do ensino por meio da pedagogia centrada no aluno. Por definição, a pedagogia centrada no aluno, também conhecida como aprendizagem centrada na criança, é uma aprendizagem que se concentra principalmente nas necessidades e interesses dos alunos, e não nas outras partes envolvidas, como administradores e professores no sistema educacional (FARIA FILHO, 2000).

Nesta abordagem, o professor é colocado para facilitar a aprendizagem e centrar-se nas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Estudos anteriores indicam que a falta de habilidades pedagógicas dos professores que trabalham com crianças pequenas está intimamente associada ao atraso das crianças no alcance de metas e marcos de desenvolvimento e causa sérias desvantagens em seus futuros trabalhos e carreiras (CAMPOS,2003).

Currículos centrados no aluno foram estabelecidos há muito tempo nos sistemas educacionais internacionais e se tornaram cada vez mais desejados em países em desenvolvimento em transição para a democracia “a pedagogia centrada no aluno torna-se instantaneamente atraente porque carrega a promessa de libertação intelectual de abordagens tradicionais opressivas” (CARVALHO, 2009, p. 40)

Faria Filho (2000) considerava a educação um poderoso agente de transformação da sociedade; seu modelo de a educação destacou a aprendizagem individualizada baseada na participação ativa e na resolução de problemas empíricos e destacou suas visões e interesses em uma educação democrática, ou seja, uma percepção mais profunda deve focar na liberdade de agir como o único meio de autorrealização disponível ao indivíduo

em um contexto escolar ou de sala de aula. Por outro lado, as principais contribuições de Vygotsky para a prática educativa de hoje são suas visões epistemológicas sobre a natureza do conhecimento humano e os fatores influentes que determinam sua aquisição (VYGOTSKY, 1997).

O conceito central do construtivismo social vygotskiano relevante para a pedagogia atual é sua afirmação de que o conhecimento de um indivíduo não é transmitido de uma pessoa para outra, mas é ativamente construído, ou melhor, co-construído por meio de interações entre aprendizes dentro de um contexto sociocultural definido (VYGOTSKY, 1997).

Em outras palavras, o conhecimento não é externo ao aprendiz e aguarda a detecção por ele; em vez disso, o conhecimento "é criado através de um processo de novas informações interagindo com o conhecimento prévio e as experiências dos alunos" (BAKHTIN, 2003, p. 17). Nessa perspectiva, o conhecimento precisa ser engajado e não "entregue" ou "transmitido" (p.45).

Jardim (2003) afirma que os aspectos comuns às abordagens de Bakhtin (2003) e de Vygotsky (1997) é a forte ênfase na centralização do aluno, bem como a promoção da obtenção de conhecimento ativo por meio da exploração, descoberta e reflexão, em vez da absorção passiva de fatos e habilidades por meio da aprendizagem mecânica. e perfuração.

Assim, as práticas educativas de hoje são "muitas vezes referidas como baseadas no aluno e no ritmo do aluno, este último destacando a necessidade de adaptar a instrução aos pontos fortes e fracos específicos de cada aluno" (JARDIM, 2003, p. 57). Isso significa que cada pessoa aprende de forma diferente, portanto, o desempenho de uma criança individual não deve ser comparado ao de outras crianças, mas apenas pode ser avaliado em termos de seu próprio progresso individual, como o uso de testes padronizados.

O uso eficaz das práticas educativas na Educação Infantil e o comprometimento dos professores são importantes. A interação de professores e alunos é o fator determinante para o fracasso ou sucesso dos alunos e dos próprios professores. O projeto curricular da educação pré-escolar deve fazer com que as crianças desfrutem de uma aprendizagem significativa através do ensino focado na criança. São os professores que interpretam os objetivos e finalidades do currículo da educação pré-escolar no contexto da sala de aula (filosofia para a prática). Portanto, a habilidade pedagógica dos professores e a disponibilidade de materiais, instalações e um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem são altamente recomendados.

Estudos anteriores indicam que há potencial na compreensão das necessidades e interesses das crianças e como eles devem ser atendidos, porém infelizmente, as experiências na educação pré-escolar no Brasil indicam que os professores pré-escolares responsáveis pelas interpretações de metas e objetivos em situação de sala de aula não frequentaram a formação inicial de professores nem o desenvolvimento profissional (HEYMEYER, 2013).

As práticas educativas e o cuidado com a criança

Aquino (2003) sugere que o sucesso das crianças na escola e em outros aspectos de sua vida pode ser consideravelmente aprimorado quando experiências educacionais de qualidade em seus primeiros anos são levadas a sério. É teorizado na literatura que o foco no ensino centrado no aluno nos primeiros anos é permitir que um aluno construa conhecimento para si mesmo usando o ambiente, incluindo os ambientes físico e, portanto, exigem um currículo flexível dentro dos amplos parâmetros do currículo socialmente construído (BARBOSA, 2001).

No entanto, muitos autores defendem que algumas práticas educativas é situacional, o que significa que não é eficaz para todos os ambientes de aprendizagem, ou seja, "funciona parte do tempo, ou para alguns alunos, mas não o tempo todo para todos os alunos, e que alguns agrupamentos de variáveis produzem melhores resultados em termos de desempenho acadêmico dos alunos do que outros" (ZABALA, 1998, p. 16).

Reconhecer as configurações que provavelmente aumentarão a eficácia das práticas educativas na Educação Infantil, bem como aquelas em que provavelmente falhará, deve ajudar os formuladores de políticas educacionais a adotar um curso de ação mais adequado a um contexto específico, em vez de adotar (habitualmente por razões ideológicas) uma estrutura centrada no aluno apenas porque pode ter funcionado em outro país ou para uma população diferente (SILVA, 2004).

Uma grave escassez da experiência necessária para o primeiro ano nas configurações pré-escolares existentes, conhecimento pedagógico extremamente pobre de habilidades adequadas para crianças e desenvolvimento profissional limitado para professores pré-escolares do Brasil transformaram o objetivo pretendido de sucesso educacional em uma nova variedade de atividades educacionais, produzindo falta de confiança e independência, falta de criatividade, falta de habilidades para resolver problemas e falta de controle socioemocional para as crianças (FROEBEL, 2007).

As práticas educativas são da ordem do encontro que acontece entre professores

e alunos. Nesse sentido, a filosofia de Chaves (2011) ajuda-nos a entender quais condições precisam ser produzidas, para que, na escola, professores e alunos vivenciem encontros alegres, ou seja, práticas educativas que levem ao aumento da potência de ambos e, consequentemente, a um desejar ativo.

O aumento ou a diminuição da potência dos sujeitos passa pelo tipo de afetação que provoca o desejar ativo ou passivo. Entendemos que na educação, a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana. Fundamentados nessa ideia, partilhamos da tese de que a prática educativa que pode favorecer aprendizagem e desenvolvimento precisa afetar positivamente os alunos. Na atualidade, o desafio é, instigar práticas educativas que levem à potencialização do desejar ativo de professores e alunos. Esse objetivo depende do tipo de afetação que vai constituir o cuidado entre eles.

A importância da ludicidade como prática educativa na Educação Infantil

Brincar é essencial na vida das crianças, e o direito das crianças de brincar é um direito humano declarado na convenção da criança das Nações Unidas, artigo 31. Brincar envolve atividades que as crianças realizam por prazer. Quando as crianças experimentam nutrição e encorajamento do ambiente, interior, materialidade e professores, sua brincadeira pode ser mais profunda e durar mais (PASCHOAL, 2009).

Isso está de acordo com Leal (2011) que descobriu como as crianças brincam por mais tempo quando podem escolher o que brincar e quais materiais usar. Vários estudos também vinculam os materiais lúdicos diretamente às brincadeiras, aprendizado e desenvolvimento das crianças. Silva (2014) descreve como os materiais lúdicos têm um papel considerável nas brincadeiras das crianças.

Barbosa (2011) define os materiais lúdicos como um catalisador para o brincar e identifica uma forte correlação positiva entre a disponibilidade de materiais lúdicos e o desenvolvimento social e emocional das crianças, isso está de acordo com Brougère (2010) que identificou uma relação positiva entre os materiais lúdicos e o desenvolvimento social das crianças.

Coutinho (2006) observa que o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento social e emocional das crianças, onde uma ampla variedade de materiais lúdicos estimula e prolonga o brincar e permite que as crianças descubram suas habilidades e interesses.

Além disso, Kishimoto (2010) demonstra como o uso de materiais lúdicos pelas crianças estimula suas habilidades de comunicação à medida que negociam, compartilham e ajudam uns aos outros a entender e usar os materiais.

As intenções pedagógicas dos professores, muitas vezes descritas como seus propósitos, metas e objetivos, são proeminentes ao planejar a prática. Trabalhando em um campo pedagógico complexo, o profissionalismo exige a mitigação de dilemas relacionados ao brincar, aprender, cuidar e desenvolver as crianças. Do ponto de vista pedagógico da qualidade, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorrem na interação entre o indivíduo e o ambiente por meio da facilitação dos membros da equipe (KISHIMOTO, 2010).

As brincadeiras infantis e como facilitá-las são temas de infindável debate entre professores e pesquisadores. Coutinho (2006) descreve como a relação criança-equipe, níveis educacionais da equipe, áreas de recreação, tamanho dos grupos, economia, disponibilidade de materiais lúdicos, etc., podem promover ou inibir as habilidades dos professores para facilitar, planejar e envolver as crianças nas atividades. Se os materiais da brincadeira forem definidos para uso em espaços físicos e horários limitados, a organização pode limitar o escopo da brincadeira.

Seguindo Wallon (2001), há uma tendência a individualizar o comportamento das crianças (por exemplo, caracterizando as crianças como desengajadas) e recomenda chamar a atenção para o fato de que os ambientes podem ser pouco inspiradores. Um ambiente físico bem projetado e equipado pode apoiar explorações, iniciativas e autonomia entre as crianças. O autor observa que quando os professores reconhecem possibilidades emergentes de aprender no ambiente imediato da criança, eles podem motivar e contribuir para um ambiente desafiador e rico, onde as crianças podem explorar objetos de forma lúdica.

Ultimamente, a tradição de aprendizagem baseada em brincadeiras e brincadeiras guiadas tem recebido mais atenção em todo o mundo. Nessa tradição, os professores cumprem o papel de facilitadores, criando e estimulando brincadeiras e aprendizado. O professor pode enriquecer o ambiente com equipamentos e materiais lúdicos que promovam a exploração das crianças e proporcionem oportunidades de brincadeiras estimulantes podendo comentar as descobertas da criança brincando com as crianças ou conscientizando as crianças sobre os vários usos dos materiais lúdicos (SILVA, 2014).

O professor como facilitador

Para entender o que acontece quando os professores facilitam a brincadeira das crianças com materiais lúdicos, podemos

investigar suas crenças. As crenças dos professores são frequentemente descritas com termos como valores, percepções, perspectivas, imagens, concepções, pontos de vista, pensamentos, julgamentos e conhecimento prático pessoal (PINHO, 2012).

As crenças são vistas como construções mentais dos indivíduos baseadas em experiências. Brennand (2011) definiu amplamente as crenças dos professores como suposições tácitas, muitas vezes inconscientemente mantidas sobre alunos, salas de aula e seu conteúdo. As crenças dos professores sobre pessoas, objetos e eventos afetam seu planejamento, interações e como eles tomam decisões educacionais e as crenças podem ser um determinante do comportamento do professor na sala de aula.

No entanto, a vida diária da Educação Infantil pode ser agitada, e os professores muitas vezes precisam fazer escolhas intuitivas com base em reações e julgamentos imediatos. Assim, Bruno (2003) afirma que as crenças não podem ser compreendidas diretamente usando o comportamento dos professores porque os professores podem seguir práticas semelhantes por diferentes razões. Muitas vezes, os professores não estão totalmente cientes de suas crenças, pois raramente refletem ativamente sobre elas, a menos que sejam desafiados.

Leal (2011) aponta que as brincadeiras das crianças são sempre, até certo ponto, controladas pelas crenças dos professores e pelo valor e significado que os professores atribuem às brincadeiras, ao currículo, às políticas e aos objetivos e regulamentos da sala de aula. O autor aponta que os professores acreditavam em brincadeiras livres, aventuras e criativas, mas seu comportamento proibia as brincadeiras das crianças devido à falta de consciência sobre o potencial do ambiente para brincar.

A influência da boa formação docente para as práticas educativas

Segundo Candau (2003), a formação de professores não é uma prioridade no sistema educacional. Essas pessoas que estão interessadas em mais ou melhor educação da população focam principalmente nos aspectos quantitativos do ensino. Hoje, quando as metas quantitativas não são amplamente alcançadas, pelo menos não totalmente, quando a população está indo para a escola e a demografia está diminuindo gradativamente devido à queda na taxa de natalidade, o sistema educacional deve concentrar seus esforços nos aspectos qualitativos. Ainda segundo o autor, se não se pode garantir uma boa formação docente, não se pode melhorar a qualidade do ensino, portanto, é necessário assumir que é necessária uma melhor formação do sistema.

Para Fiorentini e Nacarato (2005) a formação inicial não é suficiente para dotar os futuros professores dos conhecimentos gerais e especializados necessários, bem como da formação psicológica e dos princípios científicos, para o desempenho posterior de boas tarefas profissionais. No entanto, não são necessários apenas meios suficientes, mas também não há tempo suficiente para o treinamento inicial, e há uma falta de conteúdo real no treinamento, o que pode facilitar a continuação da deficiência; portanto, o treinamento permanente pressupõe que todo a formação inicial seja fornecida de alguma forma.

As mudanças no ensino, sejam estruturais ou curriculares, segundo os autores, deverão trazer uma nova concepção de docente, e sua formação deverá integrar diversos fatores. Os professores precisam perceber que esse processo deve percorrer toda a sua carreira, enriquecer sua prática e proporcionar mudanças ao longo de sua carreira, enriquecer seus cursos profissionalizantes e cooperar para formar um ambiente mais crítico, inovador e capaz .Pessoas fortes buscam um futuro melhor e, assim, ter uma melhor qualidade de vida.

Geralmente, alunos de graduação e até mesmo colegas de profissão apontam que é difícil investir na formação continuada, alguns por falta de oportunidades, outros acham desnecessário, mas é preciso entender que na maioria Nessas circunstâncias, o maior obstáculo é que os professores mais velhos não pensam que são portadores de conhecimento, mas são considerados replicadores de um curso de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante. É preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo.

Para caracterizar uma proposta educacional como intencional do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de

ideias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro.

O respeito à pratica educativa na educação infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Porém, são as crianças que têm maior expectativa do tempo de vida pela frente e, inevitavelmente, enfrentarão as escolhas de hoje em todos os seus efeitos. A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Educação infantil: direito da criança cidadã. Inerves, Àntônio Maurício Castanheira; RAMOS, Lilian. (Org.). Educação e conhecimento: novas leituras, antigos problemas. Ed. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA ET AL. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2011. CDROM

BARBOSA, M. C. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre:

Artmed, 2001.

BRANDÃO, S.F. (orgs.) 2007. Ensino de Gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.htm>. Acesso em: 19.abr.2022.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Sílvio José (Organizadores). Trilhas do Aprendente – Volume 8 – Trabalho de Conclusão de Curso. 635 – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNO, M. Educação Infantil: Referencial curricular nacional: das possibilidades às necessidades. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Vol.9, n 25, p.9-13, 2003.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza - Psicologia da Aprendizagem, 23ª Edição, Editora Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente na Educação Infantil. São Paulo: Xamã, 2009

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil.

In: CHAVES, M. (Org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-106

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem, voltado para a educação. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Formato, 2006.

FARIA FILHO, Luciano. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Número Especial, p. 19-34, 2000

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática. São Paulo: Musa Editora, 2005.

FROEBEL, Friedrich. O Pedagogo dos Jardins de Infância. Petrópolis: Vozes, 2007.

HEYMEYER, Ú. Educação Infantil: Referencial curricular nacional: das possibilidades às necessidades. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Vol.9, n 25, p.9- 13, 2013.

JARDIM, S. R. M., (2003). Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado.

UFSCar.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (ORG.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, Florência de Lima. A importância do lúdico na educação infantil. 2011.42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, Picos (PI), 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo:

Cortez, 2001.

PASCHOAL, J.D.A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PINHO. Verônica Rios Eufrazino. Cognição na Infância: comparações entre recentes pesquisas e a teoria de Jean Piaget. Psicologia o Portal dos psicólogos, 2012.

SILVA, Azevedo. Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Natália Zanatta da. A importância do lúdico na Educação Infantil.

2014. 33 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

VIGOTSKI, L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Icone: Edusp, 2010.

WALLON, Henri. Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2001.

ZABALA, Miguel. A qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GESTÃO DE SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

NEIDE ALVES CAVALCANTI DA SILVA

Resumo

Entendemos como gestão da sala de aula, o conjunto das ações desenvolvidas pelo professor para criar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Historicamente a culpa pelo não aprendizado recai sobre os alunos e as famílias. O estudo da gestão da sala de sula surge da necessidade de organização do trabalho docente, de compreender o que está envolvido na atividade do professor em sala de aula em suas dimensões básicas. Surge, também, da necessidade de o professor desenvolver múltiplas competências através de seu trabalho cotidiano. Investiga-se as influências positivas e negativas que a gestão da sala de aula pode exercer sobre a qualidade do ensino. Acredita-se que a compreensão dessa dimensão do trabalho educativo permitirá encontrar elementos que impulsionem o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem. Justifica-se a preocupação com essa temática pela deficiência educacional brasileira em todo seu conjunto, seja na escola pública ou privada.

Palavras-chave: reprovação, inovação, respeito, gestão democrática.

ABSTRACT

We understand classroom management as the set of actions developed by the teacher to create a favorable environment for teaching and learning. Historically, the blame for failure to learn has been with students and families. The study of classroom management arises from the need to organize teaching work, to understand what is involved in the teacher's activity in the classroom in its basic dimensions. It also arises from the need for the teacher to develop multiple competences through their daily work. The positive and negative influences that classroom management can exert on the quality of teaching are investigated. It is believed that the understanding of this dimension of educational work will make it possible to find elements that drive the improvement of teaching and learning. The concern with this theme is justified by the Brazilian educational deficiency as a whole, whether in public or private schools.

Keywords: disapproval, innovation, respect, democratic management.

INTRODUÇÃO

Observando dados de avaliações externas e internas, podemos perceber a urgência de uma educação escolar de qualidade que seja democrática e que cumpra sua função social de forma efetiva. O indivíduo pode aprender muita coisa fora da escola, mas há especificidades na aprendizagem escolar, seja conceitual, procedimental ou atitudinal. É, portanto, indispensável, o acesso a uma escola de qualidade. Qualidade vem de qualitas, termo introduzido no latim por Cícero como equivalente do grego poiótes, usado pela primeira vez como termo filosófico por Platão. Conquistar a qualidade social, democrática da educação implica a escola cumprir sua função social.

A concepção e as práticas avaliativas das instituições de ensino devem ser parte essencial do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Projeto este que, construído por todos os atores sociais, visa o coletivo sem, contudo, perder de vista qualquer tipo de diversidade, inerente a todos os grupos. Portanto, trata-se, no fundo, da identidade da própria escola. Do que considera sua missão, suas necessidades e utopias. Estão aí incluídas as ações que cada escola trata como prioridade e seu ideal de sociedade.

ESCOLA: LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PLENO

O aluno vai para a escola, antes de mais nada, para aprender aqueles saberes necessários para sua formação em todas as áreas do conhecimento: domínio das linguagens, das quantidades, da natureza, da ciên-

cia, da tecnologia, do espaço, do tempo, do corpo, da transcendência, da arte, pois nosso mundo é marcado pelo conhecimento.

Ele necessita apropriar-se dos saberes para poder fazer parte dessa realidade tornando-se cidadão do mundo em que vive. Porém costumamos ver alguns que tiram notas excelentes, mas que são muito limitados do ponto de vista das relações, do projeto de vida, da sensibilidade social. Assim, a segunda tarefa da escola é o desenvolvimento humano pleno, com toda sua carga de inteligência emocional. Todos os educandos, quaisquer que sejam as suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade implica.

Algumas vezes observamos eles felizes na escola, mas apenas nos horários em que estão fora da sala de aula. Queremos que os alunos também estejam alegres, porque produziram um texto, resolveram um desafio matemático ou se sente encantado pela aula de história. Portanto, a alegria vem do crescimento da potência, de perceber que está sendo capaz de enfrentar melhor a realidade que vive, seja na escola ou fora dela.

Libâneo (1994) afirma que quanto maior a autoridade do professor no sentido profissional, moral e técnico, mais os alunos darão valor às suas exigências. Segundo ele, o conjunto de normas e exigências irá assegurar um ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e os comportamentos dos alunos. Para Soares (2004), o efeito do ambiente escolar no aprendizado dos alunos é em grande parte determinado pelo professor, pelos seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades de sala de aula.

É importante ressaltar também que a qualidade das relações estabelecidas pelos professores com a direção, com outros professores e com os alunos em geral, pode influenciar o trabalho. Como autoridade profissional, Libâneo entende o domínio da matéria, dos métodos, dos procedimentos de ensino, mas também a sensibilidade em lidar com a classe e com as diferenças individuais, e sua capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente em sala de aula, que por sua vez pode contribuir para o desempenho escolar de cada turma, mesmo a despeito do quadro de carência em diversas áreas.

Gauthier (1997) ressalta que o professor faz cotidianamente a gestão da matéria e a gestão da sala de aula. A gestão da matéria se refere à formação pedagógica e à competência técnica do professor no domínio do conhecimento específico da sua disciplina. Para a gestão da sala de aula, o autor afirma que além da competência técnica, a expectativa sobre o futuro dos seus alunos, o envolvimento e entusiasmo em relação ao aprendizado da sua turma, a motivação em ensinar são elementos importantes na atuação docente no cotidiano escolar.

Conquistar a qualidade na educação é ter uma escola comprometida com o desenvolvimento humano integral, que tenha, portanto, como referência o ser humano em todas as suas dimensões existenciais e onde as artes estejam presentes bem como as linguagens. Uma escola que não exclua, que cada um e todos, de acordo com suas características, encontrem seu lugar de realização e crescimento.

Muitos consideram o problema da baixa qualidade do ensino como um fenômeno recente, acreditam ser causada pelo acesso dos alunos mais pobres e/ou deficientes ao ensino regular, mas essa é apenas uma impressão, porque os resultados das escolas particulares estão ruins também. Analisando historicamente as escolas, constatamos que a lógica excludente faz parte da mentalidade do brasileiro.

Muitos dizem que a escola privada é de melhor qualidade pois adotam modelos tradicionais de ensino e avaliação. Isso preocupa, pois a prática pedagógica retrógrada de muitas delas é colocada como modelo, como uma referência, que deveria ser seguida pela escola pública, para obter semelhante qualidade.

Resultados como do Saeb ou do Pisa (metodos de sondagem das aprensizagens) mostram que as escolas particulares estão apenas um pouco melhores do que as escolas públicas, pois o fato é que a educação brasileira está muito abaixo dos índices mundiais e alunos brasileiros de escolas particulares têm ocupado os últimos lugares na classificação mundial.

Essa impressão de que a escola particular é melhor vem da ideia de que são esses alunos que tem melhores notas nos vestibulares brasileiros e que isso advém da classe social do aluno.

A história das disciplinas escolares deixa claro que com o tempo, o interesse , que no início era expontânea, dá lugar à preocupação com a própria disciplina e seu corpo de especialistas. Temos um programa a ser cumprido, custe o que custar, independentemente da realidade dos alunos. O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno. Outro problema é a organização de horários de 50 minutos de aula para cada disciplina. Essa prática pedagógica equivocada, é marcada pela mera transmissão e pela passividade, ao longo da história, pois as estratégias para se resolver o problema, como sabemos, variaram do uso da palmatória ao uso de medicações de controle neurológico, passando pela avaliação classificatória e excludente.

Enquanto categoria teórica, o

processo avaliativo implica em conteúdo, em como avaliar, e a intenção da avaliação. Essa intencionalidade encontra-se estreitamente vinculada à lógica classificatória e excludente, para que ao final do ano letivo possamos aprovar ou reprovar o aluno, e encaminhar estes últimos para a repetência. Esse contexto provoca uma deformação ética em nossa sociedade pois o aluno é tratado como coisa a ser classificada, e não como ser humano a ser formado. A avaliação classificatória e excludente cumpre bem esse papel pois se o problema é do aluno, nada mais natural que venha a punição em forma de reprovação, com a intenção de que acorde e mude. Nos anos 80, teorias que criticavam o modelo educacional de reprodução, ampliaram a compreensão do fenômeno educacional e, extrapolando a própria escola. No entanto, a análise assume uma forma genérica e de denúncia, sem conseguir apontar caminhos alternativos.

A partir sobretudo da segunda metade da década, os autores identificaram um movimento que busca a construção de referenciais capazes de contextualizarem a avaliação no sistema educacional e social. Ganha sentido a compreensão da realidade escolar com o fito de subsidiar decisões, o que coloca como desafio a elaboração de uma sistemática da avaliação da escola como um todo, apontando a necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional. Com a ampliação dessa reflexão, a avaliação, que com sua dinâmica, produz o fracasso escolar, indica a necessidade da adoção de modelos mais complexos de análise e se observa o aumento do interesse pela discussão dos métodos qualitativos e quantitativos.

Poucos artigos publicados nos anos 80, segundo o balanço da produção, articulam avaliação com desempenho e formação docente, ou focalizam a avaliação do próprio docente. Eles indicam que a formação do professor sobre o tema é insuficiente, que lhe faltam critérios claros para orientar o processo de avaliação do aluno e a escolha dos instrumentos mais adequados para tanto. Escassos também são os textos que avaliam cursos ou programas curriculares, a própria escola, ou o sistema educacional.

A convivência de tendências pedagógicas diversas nos mesmos períodos históricos, teria conduzido a práticas concomitantes de avaliação com diferentes orientações pedagógicas, e as influências frequentemente identificadas foram a tecnicista, que cresceu mais do que outras, e a dialético-transformadora.

Os estudos psicológicos contribuem também para a formulação do novo paradigma de avaliação qualitativa, conferindo especial ênfase à avaliação formativa, com insistência num olhar mais descritivo e menos prescritivo acerca de como operam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno. Artigos de inspiração piagetiana chamam atenção para os tipos de erro na aprendizagem e o papel do professor; valorizam o caráter diagnóstico da avaliação, como em Davis e Esposito (1990). A importância da interatividade no processo avaliativo e da autoavaliação do aluno é também ressaltada nas abordagens de cunho psicológico, assim como a consideração de outras dimensões da avaliação, que não a exclusivamente cognitiva.

A referência à Teoria das Inteligências Múltiplas, preconizada por Gardner, aponta perspectivas originais para a avaliação de indivíduos: oferece opções que permitem aos educandos realizações pessoais em várias áreas do saber, leva em conta a sua cultura e um futuro desempenho adulto, e alarga as possibilidades de trabalho com clientelas diferenciadas.

Em suma, o paradigma de avaliação qualitativa é expresso sobretudo mediante a afirmação de certos pressupostos. Prevalece entretanto a escassez de trabalhos relativos a teorias específicas, metodologias próprias e instrumentos capazes de subsidiarem o trabalho docente nessa perspectiva, tal como já havia sido apontado em relação aos períodos anteriores.

Nesse contexto o professor também é vítima de uma formação frágil, feita às pressas. Parte dos professores não tem noção dos fundamentos da educação escolar. Muitos querem, inconscientemente, alunos sem problemas, tanto na aprendizagem quanto no comportamento. Quando surgem os problemas, por não saberem como lidar, encaminham para orientação, coordenação, direção, pais, e até ao conselho tutelar. Por fim, atuando num contexto de desmonte social, com condições precárias, com currículo e avaliação equivocados, e com formação frágil, é muito provável que os alunos não aprendam como deveriam. O mais grave aspecto é como muitos docentes interpretam este fato.

Além da alegação do desmonte e das condições das escolas, é muito forte a presença das justificativas ideológicas que apontam o aluno e as famílias modernas como sendo os responsáveis pelo fracasso da educação.

Estas justificativas estão disponibilizadas há pelo menos 200 anos quando a burguesia, no final do século XVIII, ofereceu escola para o povo, A partir de então, o professor é convocado justamente para fazer a seleção e ver quem tem ou não tem condições de aprender. O professor faz seu papel e ensina e ao verificar que o aluno não aprende, conclui-se que o problema é o aluno e sua família problemática.

Várias pesquisas revelam a enorme presença desta visão entre os professores

e muitos se baseiam nas representações pessoais (conceitos e preconceitos). De outro lado vemos pais de alunos que exigem que seus filhos sejam reprovados, mas não exigem uma melhor formação do professor ou melhoria das escolas públicas. É a situação clássica de o oprimido hospedar em si o opressor, como Paulo Freire descreveu em suas obras. Para que o processo de mudança possa avançar, antes de criticar a reprovação em si, temos de desconstruir a culpabilização do aluno.

Nos idos do anos 30, casar com uma professora era visto como uma grande conquista, em função dos ótimos salários recebidos. As escolas eram belas construções, com mármores, móveis de madeira de lei, muito limpas e equipadas. O professor era uma figura de grande prestígio, referência na cidade, e muito respeitado até nos meandros da política. O apoio dos pais era total, com autorização para que o professor punisse os alunos fisicamente em sala de aula. Porém, mesmo com todas estas condições, pesquisas do censo da época revelam que o índice de reprovação na 1ª série primária ficava na casa dos cinquenta por cento, ou seja, a escola ideal já se mostrava extremamente excludente. A partir dessas informações podemos compreender que muitas mudanças se fazem necessárias, começando por ações e concepções fora de sala de aula, alcançando toda uma sociedade e reverberando em mudanças na gestão de sala de aula.

Precisamos por um fim à transferência de responsabilidade, e abraçar um clima de abertura à inovação com estruturas de participação, fortalecendo relacionamentos, buscando parcerias, proporcionando momentos em que o aluno possa usufruir de um clima de respeito permitindo que ele expresse o que de fato pensa, sente, faz. A escola precisa combater a desarticulação, o trabalho isolado, o autoritarismo, a burocracia paralisante e a lógica do ensino "pobre" para os pobres. Essas ações de mudanças, precisam ser pensadas e planejadas pela gestão com o auxílio dos professores estimulando o aprendizado, trabalhando competências significativas como as socioemocionais, práticas e cognitivas.

Essa gestão deve ocorrer diariamente e o professor deve ficar atento aos seus alunos, suas dificuldades, facilidades, habilidades e talentos para traçar os principais problemas, trabalhar neles e buscar a solução.

A gestão de sala de aula faz parte do planejamento. Ela será uma base para que o grupo atinja suas metas e a instituição de ensino colha os bons frutos do trabalho, formando alunos com boa capacidade crítica, engajados no aprendizado e se desenvolvendo como cidadãos plenos, conhecedores de seus direitos e deveres.

Para Slavin (1994), é importante o professor faça a correção das atividades de sala e de casa, dando um feedback aos alunos pois o controle do processo de aprendizagem acontece através do acompanhamento das tarefas realizadas pelos alunos e do monitoramento das suas dúvidas.

O estudo nem sempre é uma atividade prazerosa para os alunos, cabendo ao professor conseguir motivação e empenho dos alunos através de elogios e incentivos. A motivação do aluno para a aprendizagem é fator de grande importância para sua participação na aula com atenção e concentração. O envolvimento nas tarefas de sala de aula diminui as oportunidades de indisciplina, distração e não realização das atividades.

Assim, a gestão em sala de aula, como um prolongamento da gestão escolar, pressupõe um espaço onde, com a orientação do professor, possam ser produzidos, manifestados e experimentados comportamentos democráticos, ou seja, nesse espaço, os sujeitos serão levados a agir de forma coletiva e comprometida com os interesses coletivos. Cabe aqui lembrar Paro (2007, p. 104), quando afirma: "se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo a 'marcar' os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática". A sala de aula é também o espaço no qual, em determinado tempo, se lida com os acontecimentos de outros tempos e espaços, com as histórias de vida dos os sujeitos. A interação entre os grupos dependerá do professor, de sua forma democrática de mediar as situações, possibilitando o crescimento de todos os integrantes do grupo. Atuando com conhecimento, organizando o espaço de convívio, planejando o trabalho a ser realizado, mediando conflitos e estabelecendo a confiança mútua, o professor tem condições de criar situações propícias para a internalização dos conhecimentos por parte dos sujeitos e, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento de cidadãos democráticos.

A gestão democrática supõe a redefinição do papel do educador. Neste caso, cabe-lhe o papel de incentivar seus alunos para o envolvimento com o trabalho pedagógico. Como o processo de ensino é intencional, o professor deve explicar aos alunos os objetivos dos conteúdos curriculares e da aula, mostrando a importância de eles serem atingidos.

Considerando que o diálogo com o aluno faz com que ele se comprometa com a apropriação dos conhecimentos, essa então é uma forma de despertar nele a consciência de que aprender é uma ação que não se torna possível apenas pela ação do professor, mas também por sua vontade. "Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiên-

cia dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos."

(Tardif, 2002, p.132)

A tecnologia é uma grande aliada nesse processo. Ela abre possibilidades para que o professor se atualize e utilize novos métodos, como a sala de aula invertida ou o ensino híbrido. Na sala de aula invertida com o uso das novas tecnologias, é possível propiciar experiências fantásticas tanto para professores quanto para os alunos. As plataformas digitais, o uso da inteligência artificial, agilizam a gestão de sala de aula tornando o desenvolvimento de projetos mais ágil, lúdico e organizado.

Já no ensino híbrido, a tecnologia é a ferramenta central para que a aprendizagem esteja acessível para todos. Nessa nova proposta, o aluno terá a oportunidade de mesclar o ensino tradicional com instrumentos tecnológicos que já os são familiares. Nesse contexto, o jovem perceberá o meio digital com um novo olhar: o do aprendiz, isto é, o computador ou o celular que, antes, eram usados apenas para acesso às redes sociais, agora será também para aumentar a possibilidade de aprendizado. Assim, nossos educandos terão mais autonomia e sentirão que estão mais ativos no processo de aprendizagem e o professor terá as ferramentas essenciais para planejar sua aula com mais eficiência, aumentar o interesse dos alunos, além de ter seus resultados armazenados e mapeados para o desenvolvimento de projetos futuros.

Já se foi o tempo em que a sala de aula e os livros da biblioteca estavam entre as poucas oportunidades para ensinar sobre um assunto. Hoje em dia, o estudante pode encontrar inúmeras abordagens sobre um tema em artigos, vídeos, jogos e sites. Então, em vez de ensinar conteúdos por meio de aulas tradicionais, o professor pode interagir com os alunos de maneira diversificada e constante.

Além disso, apresentações, palestras e debates são formas de inovar na sala de aula. Criar projetos que incentivem o protagonismo dos alunos, uma vez que eles trazem excelentes resultados. Um jornal virtual, jogos, documentários, tudo produzido pelos discentes, faz grande diferença nas aulas.

Outra mudança é a chegada da palavra "protocolo". Esta parecia tão distante do vocabulário utilizado no dia a dia dos educadores, agora está na boca até de crianças pequenas. Os protocolos, sem dúvida criados para garantir a segurança e saúde de todos, precisaram ser aprendidos, compreendidos, postos em ação e demandaram atenção e esforço por parte de toda comunidade escolar. Agora, os protocolos já não são novidade e muitos deles estão incorporados nas pequenas ações diárias que realizamos com naturalidade. O retorno ao presencial trouxe o desafio de adequar os espaços aos protocolos, mas uma vez que a segurança de todos que a habitam está garantida, vamos olhar o espaço da sala novamente com intenção pedagógica.

O professor deve atuar como planejador do ambiente, pensando nas atividades que a sala irá acomodar e se a organização espacial favorece a realização de tais atividades, analisando a presença ou não de alunos deficientes, e envolver os alunos nas decisões sobre o ambiente. O planejamento cuidadoso do ambiente da sala de aula é uma parte integrante da gestão do professor, pois criar uma sala de aula confortável e funcional é um modo de mostrar aos seus estudantes que você se importa com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma situação recorrente, mas que ainda não é predominante nas escolas brasileiras e de diversas partes do mundo é possuir na sala de aula alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas psíquicos, psicológicos e mesmo físicos. Há também alunos com autoestima baixa, oprimidos e apáticos; fechados em si mesmos e com dificuldade de relacionamento com os colegas e professores; hiperativos; indisciplinados, agressivos e mesmo violentos.

Diante disso, o professor já deve estar se familiarizando com a necessidade de trilhar o caminho para as mudanças que dependem muito dele e de sua boa vontade em começar a buscar soluções para a sua prática, conhecendo seus alunos. Nesse sentido, realizações acadêmicas, comportamento e eficácia docente, estão diretamente ligados ao conceito de gestão da sala de aula e de escolas. A sala de aula é um dos espaços mais relevantes no contexto educacional, ainda que a sala de aula transcenda o espaço de quatro paredes, estendendo-se à educação virtual, a distância, voltamo-nos ao objetivo maior desse processo que é a construção de conhecimento. Gerenciar sala de aula não diz respeito apenas à disciplina das turmas, mas também à organização dos espaços, os materiais disponibilizados e a proposta estabelecida pelos projetos dispostos. A qualidade da educação está diretamente ligada à gestão de sala de aula. Esperamos que essa gestão proporcione mudanças significativas, para que o aluno não seja classificado e selecionado, mas que seja sim protagonista de uma escola democrática que forme seres críticos e participativos de uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESPÓSITO, Y.L.,; DAVIS, C.; NUNES,

M.M.R. Sistema de Avaliação do

Rendimento Escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. Revista

Brasileira de Educação, n. 13, pp. 25-53, 2000

FREIRE, P. (1998). Pedagogia do Oprimido. 25 ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro:

Paz e Terra.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Coleção Fronteiras da Educação. Tradução: Francisco Pereira. Ijui: Ed. UNIJUI, 1998.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da repetência ao longo das décadas.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.3, n.6, p.55-62, jan./mar. 1995.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. In Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.

MACHADO, M. de F.C. Gestão e organização da sala de aula. Revista ELO, nº 8, nov.2000. Disponível em: . Acesso em 10 dez. de 2009.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. PATTO, M. H. S. (2000). A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PIMENTA, S. G. (Org) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SLAVIN, R. E. Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para a reforma da educação na América Latina. Traduzido por Paulo Martins Garchet. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma na América Latina e Caribe, 1996. TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia, Fundação Manoel Leão, 2000.

VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEIDE DE CASTRO MEDEIROS

RESUMO

Dentro da perspectiva do método de desenvolvimento de uma criança, é levando em consideração que nas séries iniciais são representadas por um período essencial neste processo. Sendo assim, o artigo presente como intento salientar a importância que a Psicomotricidade tem dentro da Educação Infantil, e como ela consegue auxiliar dentro do processo de ensino e de aprendizagem da criança. Na educação infantil o foco da psicomotricidade é a reeducação, educação e terapia. Na reeducação são tratados os sintomas como a debilidade motora, as instabilidades psicomotoras e os atrasos. Dentro da perspectiva do método de desenvolvimento de uma criança, é importante levar em consideração que as séries iniciais vão representar um período que é essencial na educação infantil. A psicomotricidade é a ponte que se relaciona de acordo com a ação, conscientizando a mente, o corpo, natura, espírito e a sociedade que se encontra totalmente ligada à personalidade e a afetividade.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade consegue ajudar de maneira significativa na formação e na estruturação do esquema corporal e assim priorizar no estímulo da prática do movimento em todos os processos da vida da criança.

Na educação infantil o foco da psicomotricidade é a reeducação, educação e

terapia. Na reeducação são tratados os sintomas como a debilidade motora, as instabilidades psicomotoras e os atrasos.

As crianças, através das atividades podem criar, divertir, relacionar e interpretar com o mundo na qual vive. Devido a isso, existe uma enorme tendência mediante da recomendação de brincadeiras e jogos, através dos professores nos programas escolares desde a Educação Infantil.

Contudo, todos os jogos auxiliam no desenvolvimento da criança, sendo que mediante do estímulo a criança consegue proporcionar um recurso ótimo, além da contribuição com o ambiente escolar e a sua personalidade.

Dessa maneira, a psicomotricidade é a ponte que se relaciona de acordo com a ação, conscientizando a mente, o corpo, na-

tura, espírito e a sociedade que se encontra totalmente ligada à personalidade e a afetividade.

Com os elementos básicos da psicomotricidade como a coordenação motora fina e grossa, discriminação visual, lateralidade e o esquema corporal, tem o dever de ser trabalhadas para que consigam serem desenvolvidas as ideais, noções, espaços e conceitos que vão favorecer o desenvolvimento.

É importante salientar que, se todos os elementos forem mal estruturados acabam prejudicando no ensino de aprendizagem da criança, não favorecendo o seu desempenho intelectual e motor.

2. DESENVOLVIMENTO

A Psicomotricidade é considerada uma área que tem como intento trabalhar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, desenvolvendo integralmente a criança. Contudo, mediante Lê Boliche (2001, p. 25) relata que a educação psicomotora ajuda de modo significativo o processo de desenvolvimento infantil, é essencial que a educação psicomotora seja inadaptações, pois são difíceis de alterar depois de estruturadas.

Na educação infantil a psicomotora é indispensável, pois possibilita uma assimilação maior das aprendizagens escolares. Para Galvão (1995. p. 10) a Psicomotricidade nada mais é que a ciência na qual tem como intento o indivíduo através do seu corpo em movimento relacionado ao mundo externo e interno.

Ou seja, relacionando ao método de maturação, que é quando o corpo é a origem das aquisições orgânicas, afetivas e cognitivas. Além de ser sustentada por três conhecimentos que são considerados básicos: cognitivo, intelecto e movimento.

Ela pode ser distinguida como uma concepção de movimento integrado e organizado onde trabalha a socialização, linguagem e experiências vividas.

Em vários estudos, até os estudiosos que são de pensamentos diversos, concordam que os primeiros anos de vida são essenciais para a maturação da criança. E, que de modo particular, é ideologia compartilhada que nos três anos de idade, a pessoa já tenha obtido as características que são principais da própria personalidade (VECCHIATO, 2003, p. 33).

Contudo, possibilitam através da psicomotricidade que a criança se expresse os seus pensamentos, ideologias, sentimentos, conceitos, sendo que o trabalho corporal que é realizado pela psicomotricidade consegue ajudar nos processos de aprendizagem.

Pois, busca superar os desafios e prevenir as possíveis inadaptações dos alunos. Segundo Freire (1989, p. 122) aborda que:

> Toda a ação configura-se possível, pois aconteceu uma ação coordenada no qual ligou os movimentos em função de um intento, o que isso quer dizer? Quer dizer que o gesto mecânico realiza uma ação co objetivo, e só se torna possível, pois aconteceu uma coordenação, ou seja, o saber corporal (FREIRE, 1989, p. 122).

O estímulo motor é tão fundamental que quando acontecem falhas no estímulo podem ocasionar falhas no aprendizado, sendo que tais falhas podem ser dificuldades de compreensão e de leitura, acarretando assim na alfabetização das crianças.

Quando se trata do termo da psicomotricidade se separa em ambas as partes, o psiquismo e a motriz, constituindo então no processo de desenvolvimento integral do indivíduo.

O sentido da palavra motriz é referente ao movimento, enquanto psico configura a atividade psíquica em duas etapas: fase cognitiva e sócio-afetiva. Em outros termos, o que pretende ser dito é que na ação da criança conseguem articular todos os seus desejos, afetividade, assim como todas as suas articulações de conceitos e possibilidades de comunicação.

Na educação infantil o foco da psicomotricidade é a reeducação, educação e terapia. Na reeducação são tratados os sintomas como a debilidade motora, as instabilidades psicomotoras e os atrasos.

Mediante Moirizo (1979) os determinados sintomas acabam trazendo outros distúrbios secundários, que são caracterizados como relacionais afetivos. Está relacionada à reeducação com a educação, nas duas partes a relação entre o indivíduo tratado e o profissional é fundamental.

Mediante Conste (1981) aborda que “o aspecto afetivo e relacional da relação terapêutica poderá ser o determinante elemento na dinâmica da cura”. Sendo que a terapia é utilizada nos casos na qual a criança tem várias perturbações e a adaptação acaba sendo de ordem patológica.

> [...] se a criança possui deficiências onde impede de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que foi recebido não respeitou as suas etapas de desenvolvimento psicomotor. Através do aspecto da prevenção, conseguiria passar da reeducação à educação psicomotora (LAPIERRE, 2002, p. 25)

Contudo, é essencial estudas as funções psicomotoras, assim como a real impor-

tância para o desenvolvimento da criança. Pois, consegue abrangi todas as aprendizagens da criança, através de etapas específicas e progressivas mediante do desenvolvimento geral de cada um.

Acontecer-se em todos os momentos da vida através de percepções que são vivenciadas, com uma intervenção de modo direto em nível cognitivo, emocional e motor, estruturando a pessoa como um todo.

Portanto, a educação passa pela facilitação da prevenção dos distúrbios corporais e das condições naturais. Acontece dentro do ambiente escolar, no meio social e na família, dentro participação dos professores e dos pais.

A reeducação psicomotora nada mais é que a ação desenvolvida em pessoas que tem distúrbios e perturbações psicomotores, focando na retomada das vivências anteriores que apresentam falhas ou as fases de educação que são ultrapassadas de modo inadequado em etapas anteriormente.

É importante que comece em tempo hábil em função da colocação das condutas psicomotoras, tendo um diagnóstico das dificuldades com o intuito de traçar o programa de reeducação.

Sendo que a sua atribuição é contida em diversos campos da educação física, fisioterapia, pedagogia, terapia educacional, educadores, médicos da área psíquica e motora e entre outros. Porém, para que se tenha uma boa reeducação é necessário ter uma tranqüilidade e quiçá o intercambio afetivo e presente do reeducador com o aluno.

A meta da terapia psicomotora é tornar a criança um ator, sendo que o corpo tem sua posição, se caso contrário, torna-se ausente. E, para que isso aconteça, é necessário que o terapeuta mantenha a posição e não se imaginar no lugar da criança.

Com o auxílio terapêutico, através do movimento, tende-se a melhorar os processos de elaboração, integração e realização dele. Notando que corpo, como Walton (1999, p. 56) aborda que é instrumento de ação mediante do mundo, e um instrumento de relação com o próximo, a perspectiva de terapia é fundamentalmente distintas dos outros métodos tradicionais e quiçá das técnicas que são clássicas.

Vale ressaltar que não é uma ginástica corretiva a terapia psicomotora. Ou seja, é uma abordagem nova dos problemas de motricidade, iniciando de um aspecto fundamental e básico, que vai ajudar a criança nas múltiplas ações de adaptação à vida corrente.

Tem como pretensão readaptar o indivíduo à atividade mental que preside na elaboração do movimento, busca a melhoria das estruturas psíquicas através da transmissão, controle de movimentos e na execução, mediante de se ter um melhor reconhecimento no espaço-temporal, tendo como base maior disponibilidade corporal, visando assim à integração mental do movimento.

Os educadores podem motivar as crianças ligando domínio como motor, cognição, emoção e linguagem e emoção para procurar dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

A educação psicomotora é crucial na aprendizagem escolar, e dizem que “foi por isso que inicialmente propusemos às creches” (De Meu e Setas (1989, p. 21).

A premissa da educação psicomotora é ajudar a amadurecer os processos neurais, desde o desempenho motor da criança até sua autonomia. "O indivíduo não é criado da noite para o dia, mas é construído através da interação com o ambiente e das próprias conquistas".

A psicomotora desempenha um papel fundamental como suporte para ajudar a criança a adquirir conhecimento sobre o mundo ao seu redor através de seu corpo, suas percepções e sensações. Por esse pretexto, algumas escolas enfatizam a educação psicomotora em muitas instituições escolares, que são aplicadas de modo principal na Educação Infantil e quiçá nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo que essa fase é que as crianças estão descobrindo sobre elas e o mundo na qual se vive. Segundo os especialistas como psicólogos, neuropsiquiatrias e fonoaudiólogos repassam que é importante a psicomotricidade no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida dela, para que se compreenda que tal desenvolvimento é um momento de adquirir a nível físico e fundamental no universo intelectual e emocional dela.

Mediante Lassos (1984) trata a educação psicomotora como um envolvimento e comanda todo o método de aprender, assim como no individual quanto no coletivo. É a própria psicomotricidade que ajuda o aluno no processo de aprendizagem e consegue contribuir dentro do processo de apreensão nas atividades escolares.

Dando suporte para o desenvolvimento intelectual, sendo trabalhadas, mediante das experiências motoras, requerendo assim a sua realização na utilização de funções cognitivas, isso faz com que a psicomotricidade seja um método que permite e ajuda no desenvolvimento da inteligência humana.

Sendo assim, vários psicólogos levam em consideração que quanto mais cedo iniciar o aprendizado das crianças, o seu desenvolvimento será melhor, pois na infância as crianças estão passando por muitas transformações cognitivas, físicas e afetivas, elas

podem ser utilizadas no aprendizado como experiências.

É importante lembrar que quanto mais estimulado o aluno for à psicomotricidade, maior será o seu aprendizado. Desse modo, as escolas de ensino procuram dar oportunidades para as crianças, aumentar o potencial motor e as condições de aperfeiçoar capacidades básicas, sempre usando o movimento para que atinja as aquisições que são mais elaboradas.

Nos indivíduos as habilidades são desenvolvidas mediante da sua interação com o meio em que vive, ou seja, quando mais conhecimento ele tem, assim será o seu desenvolvimento. De antemão, é devido a isso que a Psicomotricidade é muito fundamental para a Educação Infantil.

De acordo com RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) o trabalho utilizando o movimento tem que acontecer desde os primeiros anos de vida da criança e é super necessário que se tenha respeito à especificidades de cada faixa etária, e devem respeitar as várias culturas corporais diferentes.

Quando se trata dos conteúdos o RCNEI aborda que:

> Eles deverão dar prioridade ao desenvolvimento das capacidades instrumentais e expressivas do movimento, dessa maneira possibilita a apropriação corporal das crianças de maneira que consigam agir com cada vez mais intencionalidade, tendo que ser organizadas em um método integrado e contínuo. Tal método envolve várias experiências corporais, que são visíveis de serem efetuadas pela criança em momentos de interação ou até mesmo sozinha (BRASIL, 1998, p. 29).

> Com os variados materiais e espaços, os variados repertórios de cultura corporal são expressos em jogos, brincadeiras, atividades esportivas, jogos e quiçá de outras atividades sociais, elas são essenciais para que o processo aconteça.

Quando o professor faz a utilização da psicomotricidade estará auxiliando na precaução de dificuldades se tratando da aprendizagem.

> Independente do método adotado e da experiência proposta, o professor tem o dever de considerar as funções psicomotoras que tem pretensão de reforçar nas crianças com as quais está desenvolvendo. Mesmo considerando que, em qualquer atividade proposta ou exercício, uma função psicomotora está sempre associada a outras e é fundamental que o professor tenha consciência de onde quer chegar e o que almeja (NEGRINE, 1995, p. 25).

Portanto, é fundamental que ao se tratar da educação psicomotora o professor de modo inicial necessita ter conhecimento do desenvolvimento infantil e quiçá das funções psicomotoras, para que o segundo passo seja organizar o seu planejamento de aulas.

Ou seja, o professor necessita ter consciência de qual a dificuldade cada aluno vai apresentar em especial e como a psicomotricidade pode trabalhar para que solucione os problemas expostos.

Dentro do processo de educação infantil, a criança procura por experiências no próprio corpo, criando conceitos e organizando o seu esquema corporal. Para tanto, com a ajuda da psicomotricidade, dar permissão de que seja compreendido de maneira de como a criança irá compreender o seu corpo e quiçá as possibilidades de se expressar mediante do mesmo.

Na educação infantil é fundamental para que a criança passe pela etapa para que se desenvolva mediante as atividades que são aplicadas para uma determinada idade tendo como objetivo o seu incentivo.

Ressalta-se que dentro da educação infantil a psicomotricidade é de grande valia, prevendo a formação da base que é indispensável para o desenvolvimento psicológico, afetivo e motor, possibilitando mediante das atividades lúdicas e dos jogos, que a criança conscientize sobre seu corpo.

Através de recriações a criança consegue envolver as suas aptidões perceptivas alterando os seus comportamentos psicomotores. Sendo assim, é fundamental que a recriação pratique atividades mediante dos níveis de maturação biológica da criança.

Sobre as atividades de caráter recreativo, Lima (2007) aborda que:

> [...] são considerados exemplos bons, até porque favorecem a consolidação dos hábitos , assim como o desenvolvimento mental e corporal, quiçá na melhoria da aptidão física, criativa e da socialização, notando como um todo na formação de sua personalidade (LIMA, 2007).

É fundamental abordar que existem dificuldades da psicomotricidade na educação infantil, pois algumas crianças necessitam de mais estímulos dentro da escola, para que assim através deles o seu processo de aprendizagem consiga ser eficaz, dentro da escola com as atividades simples no decorrer do dia a dia. Contudo, é essencial que verifique se existem crianças que são diferentes,

sendo que sua inteligência é normal, acabam sendo chamados de desastrados.

Esses alunos têm dificuldades em relacionar com o próximo, derrubam objetos em locais que estão passando, tem movimentos pesados e lentos, postura relaxada, letras ilegíveis, dificuldade em reconhecer qual é esquerda e direita, desconcentração, ou seja, são vários problemas que tais crianças podem demonstrar (OLIVEIRA, 2011).

As crianças que possuem todas essas dificuldades acima são necessárias que sejam estimuladas dentro da escola, e em determinados casos é preciso ter encaminhamento de uma pessoa especialista, para que consiga desenvolver tais dificuldades.

Existem relatos de que as crianças são prejudicadas, pois o encaminhamento acabou chegando tarde, alem de ter erros automáticos, de modo principal na escrita e na leitura.

Portanto, é essencial que o professor perceba que determinados alunos não conseguem realizar nas atividades de modo satisfatório dando suporte dentro da sala de aula de todos os jeitos que os alunos não possuem uma coordenação motora desenvolvida de maneira correta.

Com a reeducação ao ser utilizada com a psicomotricidade fica responsável por estimular as funções psicomotoras das crianças, que foram fracassadas no seu desenvolvimento. É uma ação voltada para o déficit motor, tendo como intento de tocar o dia a dia.

Dessa maneira, a criança acaba desenvolvendo mediante de sua fase de desenvolvimento, só é preciso levar estímulo para que a criança consiga ter um desempenho na qual favoreça todas as suas funções psicomotoras.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante da bibliografia procurada para que fosse necessária a realização deste artigo, teve ajuda para se ter um maior entendimento dos assuntos sobre a psicomotricidade.

É importante que a educação psicomotora seja levada em consideração como uma educação de base dentro da escola primária.

A psicomotora desempenha um papel fundamental como suporte para ajudar a criança a adquirir conhecimento sobre o mundo ao seu redor através de seu corpo, suas percepções e sensações. Por esse pretexto, algumas escolas enfatizam a educação psicomotora em muitas instituições escolares, que são aplicadas de modo principal na Educação Infantil e quiçá nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressalta-se que dentro da educação infantil a psicomotricidade é de grande valia, prevendo a formação da base que é indispensável para o desenvolvimento psicológico, afetivo e motor, possibilitando mediante das atividades lúdicas e dos jogos, que a criança conscientize sobre seu corpo.

Contudo, ficou claro a importância de se trabalhar a psicomotricidade dentro da educação infantil. Pois, seu intento é as atividades motoras, promovendo então o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Educação

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília.

Volume Três.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade, Educação e Reeducação. Trad. Ana Maria Inique Galliano; Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manole Ltda., 1984.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.

São Paulo: Scipione, 1989.

GALVÃO, I. Henri Walton: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3.

Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

LIMA, A. Psicomotricidade na Educação Infantil – desenvolvendo suas capacidades. 2007. Disponível em: <http://www.colegiosantamara.com.br/aprendamais/artigos/ver.asp?artigo_id=9>. Acesso em: 04 de março de 2022.

NEGRINE, Airton. A coordenação psicomotora e suas aplicações. Porto Alegre, 1988, p. 25

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: Um estudo em escolas com dificuldade em leitura e escrita. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ROVERSSI, Tabata Tatiane Ramalho; FIER, José Rubens. Os Benefícios da Psicomotricidade na Educação Infantil. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/beneficios-dapsicomotricidade> acesso em: 24/03/2022

SOUZA, Edilania Lopes de; MONTEIRO, Shirley R.A. F. A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. Disponível em: <

https://monografias.brasilescola.uol.

com.br/educacao/a-importancia-dapsicomotricidade-na-educacaoinfantil.htm#:~:text=A%20psicomotricidade%20possibilita%20a%20crian%C3%A7a,p revenir%20poss%C3%ADveis%20inadapta%C3%A7%C3%B5es%20dos%20alunos> Acesso em: 02/04/2022

VECCHIATO, Mauro. A terapia psicomotora. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2003, p. 10.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

HIPERATIVISMO: SÓ QUERO SER COMPREENDIDO

NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO

Resumo:

Este artigo tem por finalidade compreender como ajudar e educar crianças com transtorno de déficit de atenção. Tentando nos situar, estrategicamente, como este distúrbio pode afetar a vida de crianças e adolescentes na sociedade, no ambiente familiar, e principalmente escolar. Visando trabalhar essas crianças como elas enfrentam esses distúrbios, como deve ser diagnosticada, medicada e como lidar com essa patologia em sala de aula com uma diversidade de sugestões para tal estratégias. Para tanto, foram abordados experiência profissional e realizadas pesquisas bibliográficas.

Palavra-chave: Hiperatividade; impulsividade; desatenção e sugestões.

INTRODUÇÃO:

Esse tema é de grande relevância para todo profissional que deseja obter maiores informações sobre o assunto abordado, e acredito que esse artigo possa sanar as dúvidas de muitos educadores, pois apesar de ser um estopem e considerado um dos problemas mais comuns e presentes na infância, percebo que nas reuniões de educadores e em fóruns, alguns profissionais se contentam apenas com as informações fornecidas pelos seus colegas, não pesquisando sobre o assunto e diagnosticando de forma erronia, eles mesmos, os seus alunos. Distraído, enrolado, esquecido, desorganizado, impulsivo, agitado e inquieto. Para muitos educadores, formam as "pestinhas" e os preguiçosos da sala de aula, precisando ser punidos pelos pais, e nunca hiperativos, que necessitam de atenção de profissionais competentes, não só na área da saúde, mas também na área da educação. Essas crianças possuem um funcionamento mental diferente chamado DDA (distúrbio de déficit de atenção), ou TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade). É de suma importância que o educador e a família se informem sobre o assunto. Conhecendo melhor a criança, encontrarão uma maneira facilitadora para ajudar e educar crianças hiperativas, trabalhando para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Vale lembrar que nem todas as crianças com dificuldades em aprendizagem e concentração apresentam o TDAH. Para tanto, é necessário que o indivíduo em questão apresente pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis sintomas de hiperatividade; além disso, os sintomas devem manifestar em pelo menos em dois ambientes diferentes e por um período superior a seis meses. Podemos ter três grupos de crianças com esse problema. Um grupo apresenta apenas desatenção, outro hiperatividade e o terceiro apresenta ambos, desatenção e hiperatividade.

Breve histórico: transtorno do déficit de atenção e hiperatividade é um problema mais visto em crianças e se baseia nos sintomas de desatenção e hiperatividade. A pessoa tem uma instabilidade de humor muito grande. Sente necessidade de ser sempre motivada, fazendo algo novo. Geralmente tem pavio curto, irritabilidade e ansiedade. A hiperatividade e déficit de atenção são um transtorno com estudos recentes, apesar de ser conhecido desde o início do século. Não existe até o momento uma causa específica para o problema. Alguns genes tem sido descoberto e descritos como possíveis causadores do transtorno. Lesões neurológicas mínimas, que ocorreriam durante a gestação ou nas primeiras semanas de vida e alterações da substancias químicas cerebrais também estão sendo sugeridas como causadores dos sintomas. No entanto, supõe-se que todos esses fatores formem uma predisposição básica do indivíduo para desenvolver o problema, que pode vir a se manifestar quando a pessoa sofre ação de eventos psicológicos estressantes, como uma perturbação no equilíbrio familiar, ou outros fatores geradores de ansiedade. Até mesmo o padrão de rotina exigida pela sociedade, de comportamento e desempenho podem interferir no diagnostico desse transtorno. Geralmente percebe-se esse problema quando a criança inicia sua atividade escolar e o retorno das atividades é comprometido. Antes dos quatro ou cinco anos de idade é difícil ser realizado o diagnóstico, pois o comportamento das crianças varia muito nessa faixa etária e a atenção não é tão exigida quanto das crianças mais velhas. Mesmo assim algumas crianças desenvolvem o transtorno numa idade bem precoce. O sexo masculino é quatro a nove vezes mais afetado do que o feminino. Durante o início da adolescência, o comportamento é o mesmo, porem na vida adulta esse quadro pode ter uma pequena melhora. É importante que tenhamos em mente que um certo grau de desatenção e hiperatividade ocorrem nas pessoas e nem por isso elas têm transtorno.

Para afirmar que a pessoa tem realmente esse problema a desatenção e /ou hiperatividade tem que ocorrer de modo que interfira no relacionamento social do indivíduo, na sua vida escolar ou no seu trabalho. Além disso, os sintomas têm que ocorrer dentro e fora de casa. Por exemplo, uma criança que em casa tem um comportamento insuportável e na escola se comporta bem, provavelmente essa criança não tem hiperatividade, o que está havendo é falta de limites (na educação) em casa.

Uma pessoa pode apresentar o transtorno de hiperatividade quando a maioria dos seguintes sintomas torna-se uma ocorrência constante em sua vida,como:agitar as mãos , os pés ou se remexer com frequência na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou em outras ocasiões nas quais se espera que permaneça sentado; escala ou corre em situações não apropriadas; tem dificuldades para brincar ou se envolver em atividades de lazer; fala em demasia ;está sempre "elétrico."

Hiperatividade X aprendizagem: os problemas que inibem a aprendizagem nas escolas são inúmeros, entre eles o mais latente é a hiperatividade. Esta influência no comportamento das crianças que são classificadas como indisciplinadas e preguiçosas, por não conseguirem acompanhar os temas abordados em sala de aula. Muitos professores não se sentem preparados para dominar a situação, porque não têm o conhecimento profundo sobre o problema, estão sempre testando métodos e descartando aqueles que não obtiveram êxito.

No seio da família, essas crianças criam diversas situações, que para seus familiares, são insuportáveis, por não saberem como lidar com as mesmas. A família não percebe que as crianças sofrem por terem esse comportamento e não saber como lidar com ele.

No desespero para compreender seus filhos, os pais de crianças portadoras de TDAH, procuram especialistas para obter ajuda sobre essa problemática, Assim, crianças e adolescentes são medicados exageradamente. Porém seus pais não são avisados dos efeitos colaterais existentes e dos riscos que os usuários sofrem, pois o objetivo maior é a venda e o aumento da produção dos medicamentos. A produção dos mesmos é semelhante a uma fábrica de dinheiro. Assim, percebemos que esses profissionais de saúde, nesses casos, visam apenas o lucro, pois medicam de forma exagerada, levando muitos usuários a óbito. Tal medicamento estimula o sistema nervoso central, para que seus usuários fiquem menos "agitados' 'mas não resolve a problemática. Também existem tratamentos alternativos, e dicas de como realizar uma boa alimentação, visando melhorar o quadro existente. O chá de alecrim e de sálvia é usado para relaxar a mente; A aveia brava acalma o sistema nervoso. Mas como todo tratamento este também é lento e apenas acalma em algumas situações. O que faz com que os responsáveis optem por medicamentos controlados.

A partir do relato sobre um medicamento, em 1.937, que acalmava crianças "agitadas' 'os mesmos vêm sendo usados exageradamente. Porém foi detectado que esses medicamentos são viciadores e possibilitam a inibição do apetite. Além disso, o seu resultado está longe de ser eficaz. Mesmo assim, muitas pessoas os adquirem sem receita médica, sem ter certeza de que realmente a criança precisa dessa medicação com a mesma dosagem que está recebendo. Este composto químico deve ser receitado por um especialista e ministrado apenas antes da criança ir para a escola, para que a mesma fique tranquila e atenta. Assim, em casa e nos finais de semana, o medicamento não é ministrado, deixando seus responsáveis na dúvida em relação a eficácia dos mesmos. Só a professora saberá dizer se teve alteração no comportamento da criança. Mas se ela não estiver atenta com essas questões, toda reação dessa criança em relação ao medicamento passará despercebido. Apesar de vários laboratórios desenvolverem uma grande diversidade de medicamento, até o momento não foi encontrado nenhum que cura essa patologia.

Desatenção: uma pessoa apresenta desatenção, de forma a ser considerada transtorno de déficit de atenção, quando tem a maioria dos seguintes sintomas ocorrendo na maior parte do tempo nas suas atividades, tais como: frequentemente deixa de prestar atenção em detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalhos ou outras; dificuldades para manter atenção em tarefas ou atividades recreativas; não seguir instruções e não termina deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais, não chegando ao final de nenhuma das tarefas; tem dificuldades na organização das mesmas; com frequência evita ,antipatizar ou reluta em envolver-se em atividades que exijam esforço mental constante, como tarefas escolares e deveres de casa; é facilmente distraído, com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

A criança desatenta está sempre "no mundo da lua' 'como diz o ditado popular ela nunca está presente de corpo e alma, parece que o assunto não está interessante ou parece estar sonhando. Ela se distrai facilmente por pensamentos ou qualquer ruído externo.

Impulsividade - A impulsividade é o sintoma mais difícil de ser reeducado ou domesticado permanecendo mais tempo. Esse sintoma está relacionado aos seguintes aspectos: Não consegue ter um sono tranquilo, dorme muito pouco. Frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas serem completadas; tem dificuldade para

aguardar a sua vez; interrompe ou se mete em assuntos de outros, por exemplo, intrometendo-se em conversas ou brincadeiras de colegas. Saem das salas de aula sem pedir permissão, tem respostas apressadas, falam o que pensam sem medir as palavras, erram em testes e mudam de humor repentinamente.

Na adolescência, evadem com frequência à escola, comentem infrações e se arrependem rapidamente. Quando questionados não conseguem justificar seu ato infracional.

A impulsividade faz com que essas pessoas tenham dificuldade em seguir regras e limites estabelecidos pelo ambiente do trabalho. Para solucionar os problemas elas vão direto ao assunto principal, sem seguir os sistemas estabelecidos pela empresa, causando uma situação desagradável entre a sua equipe de trabalho. Além disso, a impulsividade pode ocasionar situações desagradáveis como roubos, mentir e gastos excessivos sem controle do que ganham.

Muitas vezes o impulsivo cria situações de má conduta, como mentir, por não pensar no que vai verbalizar, desta forma, se sentem constrangidos, por adquirir tais atitudes, levando-os a insegurança a ponto de se sentir mal amado.

Uma das características do impulsivo é estimular uma situação conflituosa em vários ambientes de sua atuação, pois o mesmo tem, muitas vezes, sentimentos negativos como raiva e ódio, e não adquirindo conhecimento para lidar com essas situações. Além disso ele fala das pessoas diretamente o que sabe de cada uma delas, porém, sempre dá ênfase maior nos pontos negativos, assim, denegrindo a sua imagem na tentativa da destruição da mesma.

Na área afetiva, o impulsivo sempre encontra dificuldades, pois o mesmo não consegue ter um relacionamento contínuo com a pessoa amada, ele está sempre desconfiado de alguma coisa se sentindo inferior as demais pessoas de seu relacionamento, creditando assim em um suposto abandono.

Assim, podemos caracterizar a impulsada como uma inferioridade suprema, onde o impulsivo procura a todo momento colocar tudo a prova.

Devido ao sentimento de culpa marcante no impulsivo, o mesmo realiza várias tentativas para "consertar' 'suas atitudes, pois ele se arrepende rapidamente de seus atos. Assim se sacrifica ou doa presentes exóticos, exagerados a quem ele acredita ser sua vítima, na tentativa de extinguir sua culpa. Diante de tais atitudes, o impulsivo prejudica as possíveis áreas de relacionamento que viera cultivar.

Sugestões para desenvolver atividades pedagógicas com crianças hiperativas: A diversidade de inquietações que os professores encontram em sala de aula, podem ser sintomas de hiperatividade. Estudos apontam que em fase escolar esse sintoma é mais saliente. 90% dos professores e educadores não se encontram preparados para agir em tal situação.

Toda estratégia pedagógica, por mais adequada que seja, se tornará mais eficaz com a ajuda dos pais. Caso o professor sinta que os mesmos não possuem conhecimento para ajudá-los, se faz necessário uma intervenção do professor e / ou com sua equipe escolar (assistente social, psicólogo).

As crianças se comparam com seus colegas com idade inferior as suas, e percebem que estão diante de algumas dificuldades que para outras crianças são inexistentes. Dessa forma, muitas criam estratégias para superar e elevar sua autoestima, enquanto que outras, não conseguem se preparar para tal situação, prejudicando de forma drástica o seu rendimento escolar e o seu relacionamento social.

Diante do exposto, se faz necessário salientar algumas estratégias, dicas e orientações cabíveis a serem trabalhadas em sala de aula. Não esquecendo que cada indivíduo é único e tem o seu momento de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma entendemos que não há uma "receita pronta" de como abordar um conteúdo, sem perder o foco e alcançar o objetivo planejado., assim salientamos algumas dicas exploradas cotidianamente em sala de aula.

Inicialmente se faz necessário sondar a vida do aluno, questionando aos seus responsáveis o seu quadro de saúde, desde o nascimento aos dias atuais. Também obtendo informações de que se esse aluno possui problemas auditivos e visuais.

O professor não pode diagnosticar tal patologia, porém, havendo alguma suspeita da parte do mesmo, o ideal é orientar os responsáveis para que procurem orientações médicas. Assim, o professor se sentirá mais seguro para agir, tendo a certeza de que os pais estão atuando com ele.

Depois de diagnosticado que essa criança possui tal patologia, o professor deverá se preparar emocionalmente e dobrar sua dose de paciência, lembrando que dificilmente haverá apenas uma criança hiperativa em sua sala de aula, e isso pode ser estressante. É importante que o professor dívida esse "problema" com a direção, coordenação e psicólogos da escola, pois estes serão úteis, desde que tenham o conhecimento do assunto abordado, caso o professor precise.

O professor tem que ter em mente que ele não é um "sabe tudo", um dominador de todas as situações só pelo fato de ser pro-

fessor, mas se faz necessário que ele tenha o mínimo de conhecimento sobre o assunto abordado, não esperar que apenas seus colegas de serviço tenham esse conhecimento e o auxilie quando precisar. Adquirindo conhecimento e sabendo que pode contar com esses profissionais citados, o mesmo se sentirá mais seguro em suas ações.

Dar atenção e perguntar para a criança qual é a forma mais fácil dela aprender. É fundamental para desenvolver uma estratégia diferenciada com ela, pois cada aluno é único, isso o torna especial.

Ao instruir crianças com TDAH, é necessário que o professor se policie quanto ao vocabulário, atenção e persistência, repetir quantas vezes forem necessárias, pois nesse caso, o óbvio tem que ser ressaltado e enfatizado. Pode ser que não seja da primeira ou segunda vez que a criança compreenda as instruções e o que realmente se espera dela perante a atividade em proposta. É interessante planejar junto com ela a sua rotina semanal, de forma que a mesma possa se organizar e relembrar suas atividades diárias.

É muito importante mantê-las sempre ocupadas, de preferência com atividades que lhes deem prazer. Para tanto, torna-se fundamental que o professor conheça esses alunos, criando um vínculo afetivo, assim ficará mais fácil detectar o interesse de cada um. Dessa forma, enfrentarão um universo desconhecido onde tanto professor quanto aluno explorarão novas atividades e novos conhecimentos juntos. Pois o professor terá que adaptar seu plano de aula aos interesses dos alunos, sem fugir da proposta pedagógica da escola.

No desenrolar das atividades é fundamental observar a expressão facial dos alunos, pois muitas vezes a expressão fácil é tudo, é através dela que percebemos se estão aderindo ou não a proposta daquela aula. E se não ficar claro, dificilmente ele questionará. E esses alunos precisam ouvir várias vezes à mesma frase para compreender o assunto a ser abordado.

A transmissão da confiança é fundamental nesse processo, assim, torna-se fundamental o olhar nos olhos do aluno, para que o mesmo se sinta pertencente ao grupo e não desvie sua atenção da atividade. Além disso estabeleça regras para que a criança sempre saiba o que fazer e até aonde ir. Uma delas é o local onde a criança deva sentar. Estar próximo do professor, a deixará segura e dificilmente se dispersará, pois a presença do professor lhe despertará a atenção.

Toda regra e limite estabelecido têm que ser aos poucos, para que as crianças acompanhem, mesmo assim, deve ser repetida por várias vezes, pois elas podem esquecer, ou não estar prestando atenção na hora que o professor explicou.

O plano B é fundamental, pois nem sempre os alunos estão interessados no conteúdo abordado. O professor tem que estar sempre preparado para quaisquer aventuras que vier a surgir. Uma das sugestões é manter o aluno ocupado, com atividades pedagógicas e realizando pequenos favores, como levar recados em outras salas de aula, buscar material pedagógico na sala do coordenador, ou em outros exercícios que se julgar necessário.

É importante que a criança também perceba sua rotina fora da escola e inclua nela momentos para os estudos. Crianças hiperativas não se concentram em rotinas, por isso, se torna fundamental que o professor lhe de dicas e ajude-a construir sua rotina no seio familiar, assim, ela terá um norte a seguir e se sentirá vulnerável. O elogio também faz parte desse norteio, é muito rico para o aluno quando sente que o seu esforço é reconhecido, ele se sente estimulado, com vontade de realizar novas atividades para ser novamente elogiado.

Ao repreender as crianças hiperativas, faça isoladamente, de maneira construtiva, explique o porquê ela está sendo reprimida e questiona a sua ação. Faça isso várias vezes quantas forem necessárias, pois crianças com TDAH, necessitam serem lembradas de seus deveres e limites. Não basta reprimir sem que fique bem clara para ela o porquê da repreensão. Dê espaços para que haja o diálogo entre ambos, faça isso em um local reservado e silencioso, para que não disperse a atenção dele. Fique atenta, estimule para ele aprenda a ouvir e esperar sua vez de falar.

Quando a criança estiver muito agitada, realize com ela e os demais componentes do grupo, exercícios físicos, como pular corda e fazer ginástica. Além de prazeroso elimina o excesso de energia, e a criança se sentirá pertencente deste grupo, pois estará interagindo com todos.

Elogios são importantes, porém devem ser ponderados e distribuídos entre os demais alunos, se transparecer que a criança hiperativa está em evidência, devido ao seu comportamento, as demais poderão imitá-la com o objetivo de ter a mesma atenção do professor. Dessa forma ficará difícil controlar a sala e todo esforço do professor poderá vir por terra.

Atividades em grupos são fundamentais para o crescimento do mesmo, mas se torna necessário que as atividades sejam decompostas, introduzidas aos poucos. As crianças hiperativas têm dificuldades em se concentrarem, necessitando de doses menores de informações. Ao término de cada atividade, concentre-se, demonstre interesse pelo trabalho realizado, para que a criança se sinta estimulada de forma a se interessar em dar uma devolutiva da atividade proposta.

Crianças adoram ser surpreendidas e se relacionar com o novo. Uma boa dica é planejar o dia da fantasia e brincadeiras. Brinque com elas, mostre que nas brincadeiras também há aprendizagens, permita-se desenvolver o conhecimento junto com os alunos, construindo os jogos para brincar em sala de aula. Dar oportunidades para que eles percebam que podem criar suas brincadeiras, regras e limites das mesmas. Crianças hiperativas não conseguem desenvolver tais atividades sozinhas, nesse caso o grupo também se faz necessário e a participação do professor é fundamental.

Não desanime diante das dificuldades apresentadas, pois através das mesmas, o professor, junto com seus alunos poderão evoluir, de maneira saudável e construtiva. O elogio faz parte dessa construção, por isso, esbanje elogios, porém com cautela. Sem incentivo elas regridem e muitas vezes o professor se sente desmotivado por não perceber a evolução do aluno, não notando assim que este precisa ser motivado para sua evolução, e o elogio é a peça principal para essa motivação.

Aguce a curiosidade delas, a construção de uma historinha, por exemplo, pode ser uma boa aliada. A partir de uma figura ou de um tema gerador, inicie uma história e junto com os alunos vão desenvolvendo-a, cada dia um pouco. Nunca conclua no mesmo dia aguçando assim a curiosidade e a imaginação deles. Essa atividade fará com que todos participarão, sentindo vontade em retornar a escola.

Após o término da construção dessa historinha, distribua para a classe, de acordo com a faixa etária, desenhos de personagens da mesma, confeccionados em cartolina, ou com outro material de sua preferência, com as beiradas pontilhadas para que costurem com barbante. Nessa atividade não se usa agulha, colocarão a pontinha do barbante, com os dedos, em cada buraquinho. Essa atividade permitirá uma aproximação maior do professor com o aluno aumentando a confiança, aguçando assim o gosto pela aprendizagem.

Na atividade com crianças hiperativas, é tudo de novo, de novo. Antes de explorar um conteúdo, avise sobre o mesmo. Desenvolva diversas atividades que aborde várias vezes o conteúdo trabalhado, assim permitirá uma melhor fixação do tema central.

Estimule sua participação nas atividades, mostre que ele deve participar e nunca atrapalhar. Explique a atividade para a sala de maneira que ele perceba que as demais alunos também tem o direito de participar e ser ouvido, por isso todos devem prestar atenção e esperar a sua vez de falar.

Quando o aluno, hiperativo, se despertar, chame-o pelo nome, devolva-lhe alguma questão relacionada ao conteúdo abordado para que o mesmo retorne a aula. Escolha algo de seu interesse e apresente como um bom exemplo.

Planeje muitas atividades em folhas de papel sulfite recolhendo-as todos os dias. No final do mês, forme um círculo com os alunos no centro da sala. Pede para duas crianças, hiperativas, te ajudar a distribuir as atividades. Assim elas se sentirão úteis e folheando as atividades, lembrarão dos conteúdos abordados, tendo a oportunidade de observar não só suas atividades como as de seus colegas, fixando com maior sucessos conteúdos estudados.

A visita domiciliar tem um respaldo espetacular, combine com os responsáveis esse momento mágico e em seguida agende com a criança, aponte no calendário a data e a hora que está se dará. Durante o período da visita, sente-se próximo à criança, lhe dando toda atenção possível para que ela se sinta importante e perceba que você está ali por causa dela. Procure conhecê-la um pouco mais, bem como sua família e o contexto onde ela está inserida. Anote cada acontecimento e perceberá que o resultado será espetacular. Conclusão: Pessoas com TDAH passam boa parte da vida sendo consideradas incapazes, tendo sua autoestima rebaixada apresentando dificuldades em relaciona-se socialmente. As características básicas deste transtorno é a falta de persistência em atividades que requeiram atenção. Essas crianças tentam fazer diversas coisas ao mesmo tempo e além de não acabarem boa parte das atividades propostas, deixam tudo desorganizado. Esse problema incide mais sobre os meninos do que sobre as meninas, sendo detectado principalmente na fase escolar. O diagnóstico fica mais fácil depois que a criança entra na escola, porque a comparação com outras crianças é inevitável. Destacando a diferença de comportamento, pois só as crianças com algum transtorno não se adaptam. Elas costumam ser impulsivas e propensas a se acidentarem, não tomam cuidado consigo mesmas nem com os outros. São desinibidas sem reservas e despreocupadas com as normas sociais. Podem ser impopulares com outras crianças e acabam isoladas sem se importarem aparentemente com isso. Essa situação desequilibra a família que procura ajuda de especialistas que buscam recursos em medicamentos que aos poucos mudam o comportamento das crianças devido aos seus efeitos colaterais, acarretando vícios e inibição do apetite. Como vimos não existe medicamento eficaz para tal patologia. Em alguns casos, não apresentam um respaldo não havendo justificativa para o uso dos mesmos. Apesar da diversidade de medicamentos, percebe-se que ainda não existe nenhum eficaz. Consequentemente, não existem ainda estratégias eficientes para sua cura ou prevenção. Em contrapartida, existem estratégias que facilitam o trabalho do professor e auxilia seus educandos na absorção dos conteúdos. Pois

s crianças hiperativas apresentam dificuldades mais intensas que as crianças normais. Devida a essa dificuldade elas se distanciam dos padrões impostos pela sociedade. Como vimos não existe medicamento eficaz para tal patologia. Em alguns casos, não apresentam um respaldo significativo, portanto, não justificando o uso dos mesmos. Embora se passaram anos de pesquisas relacionado ao DTAH, o conhecimento sobre os seus desencadeadores continua uma incógnita. Enquanto aguardamos um respaldo científico sobre essa "incógnita", cabe aos profissionais da educação, testar várias estratégias com o escopo de compreender seus educandos, e não esquecer que com portadores de DTAH o óbvio tem que ser dito sempre.

Bibliografias

ANTUNES, Celso. Miopia da Atenção – Problemas de atenção e Hiperatividade em Sala de Aula. 2.ed. São Paulo: Salesiana, 2003..

BUSANI, Érika, Bicho Carpinteiro no mundo da lua, Gazeta do Povo – Viver Bem, Curitiba, 2, jul. 2006, p. 15.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.

COSTA, Anna e KANAREK, Deborah. Hiperativo ou mal-educado? Crescer, São Paulo, n.º 152, p. 31-33, jul. 2006.

CYPEL, Saul. A criança Com Déficit de Atenção e Hiperatividade – Atualização para Pais, Professores e Profissionais da Saúde. 2.ed. São Paulo: Lemos, 2003.

DROUET, Ruth Caribé Da Rocha. Distúrbios da Aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ática, 2000.

FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRACE, Miriam S.; NICHOLSON, Philip T,; LIPSITT, Don R. Introdução ao Estudo da Psicologia. São Paulo: Cultrix, s.d.

GOULDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN Michael. Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998

JONES, Maggie. Hiperatividade: Como Ajudar Seu Filho. São Paulo: Plexus, 2004.

JOSÉ, Elisabete Assunção; COELHO, Maria Tereza. Problemas de Aprendizagem. 12.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MANNING, Sidney A. O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. SãoPaulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. Mentes Inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

TOPCZEWSKI, Abram. Hiperatividade: Como Lidar? São Paulo: Casa do

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO CONTEXTO DA INFÂNCIA

NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS

RESUMO

Sabe-se que a brincadeira é uma das atividades fundamentais para o processo de desenvolvimento da autonomia da criança, envolvendo diversos outros fatores. Este artigo pretende ressaltar a importância do brincar e sua interrelação com a Arte. A proposta de apreciação artística focou na temática das brincadeiras, o que se relaciona diretamente com o universo infantil. A expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando essa expressão, pois a brincadeira se faz presente o tempo todo e através do contato com as imagens elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas. Concluiu-se que quando aplicada de forma adequada, a arte, compreende muito mais do que um lazer, pode proporcionar grandes mudanças na forma de ensinar e de aprender.

Palavras- chave: Brincadeira. Artes Visuais. Criança. Música.

ABSTRACT

It is known that playing is one of the fundamental activities for the development process of the child's autonomy, involving several other factors. This articulem intends to highlight the importance of plaine and its interrelation writ Art. The propostas for artistic appreciation focused on the theme of playing, which is directly related to the universe of children. The artistic expression allows the action between the cognitive and the affective, and when it comes to young children, they present a greater spontaneity, facilitating this expression, because play is present all the time and through contact with images they comunicaste easily through artistic languages. It was concluded that when applied properly, art is much more than just leisure; it can provide great changes in the way of teaching and learning.

Keywords: Play. Visual Arts. Child. Music.

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais movimentam-se diversas dimensões de materializações e, em cada uma delas, existe o objetivo e o subjetivo. A arte produz descobertas, emoções e reações. Pode-se perceber o ponto de vista dos artistas face a uma realidade e desenvolver a nossa perspectiva sobre a realidade mostrada na obra de Arte.

Sabe-se que o uso de brincadeiras no espaço escolar é de grande significância para o ensino das crianças, pois auxiliam no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e m oral destes. Tem também, o poder de aguçar a curiosidade da criança, permitindo assim um papel importante no contexto social. Diante disso, a pesquisa possui os seguintes questionamentos como problemática: qual seria o papel do professor nesse processo? Seria a brincadeira, com sua característica lúdica, um elemento facilitador na aprendizagem?

Sendo assim, a concepção de arte como fonte de humanização possibilita ao homem tornar-se consciente de sua existência individual e social, questionando, interpretando o mundo e a si mesmo. Dessa forma, evidencia-se a relevância de sua utilização no âmbito educacional, bem como sua extensão na sociedade, garantindo, assim, pessoas comprometidas com a humanização, no sentido de reconhecer e respeitar as diferenças, assumindo sua individualidade e particularidade.

A justificativa desta temática deu-se a partir de uma busca de tentativas sucessivas, para que o ensino se tornasse prazeroso e dinâmico, com a utilização de jogos envolvendo conteúdos de arte. Passou-se, então, durante a intervenção em sala de aula, a ensinar conteúdos de artes visuais de forma lúdica. A brincadeira tornou-se uma coisa séria! Empregar o brinquedo, as brincadeiras e os jogos como estratégia para o ensino de Arte na perspectiva da apropriação de conteúdos de forma prazerosa e significativa constituiu-se no objetivo maior de todo esse trabalho.

Nesta pesquisa, objetivou-se ressaltar a importância do brincar e sua interrelação com a Arte. e ainda saber se os professores utilizam a prática do lúdico na sala de aula nesse nível de ensino. A realização de pesquisas sobre o tema ganha relevância na medida em que podem oferecer contribuições importantes para a análise das práticas educativas visando uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil e do importante papel do brincar, bem como a importância que as instituições educativas têm frente às diferentes realidades em que vivem os educandos nessa faixa etária.

A CRIANÇA, A BRINCADEIRA E A ARTE

A arte é apresentada como uma linguagem sendo forma importante de expressão e comunicação humana e por isso é tão importante na educação e principalmente na educação infantil, mas na prática as coisas não ocorrem desta maneira, a arte é apresentada como mero passatempo sem nenhum significado, resumindo-se a cartazes para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar paredes, elaborar convites, cartazes e pequenas lembranças para datas comemorativas. Sendo que a maior parte do trabalho é feita pelo adulto, que não acredita na competência da criança para criar um produto adequado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) o ensino da arte desenvolve sensibilidade, imaginação e percepção, favorecendo o conhecimento artístico, apreciação e reflexão sobre obras elaboradas por eles e por outros artistas em diferentes culturas.

O documento comenta sobre as pesquisas no início do século em vários campos da ciência humana, na qual obtiveram resultados importantes em relação ao desenvolvimento infantil e sobre o seu processo criador. Com base nesses estudos surgiram vários autores entre eles o filósofo inglês Herbert Read com princípios renovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança que foi denominado como “movimento da educação através da arte”.

Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressava: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança, (RCNEI, 1988, p.87).

Os conteúdos abordados no documento a serem desenvolvidos deveram ser norteados dentro do contexto ensino-aprendizagem em dois blocos: Fazer artístico - focado na exploração, expressão artísticas através de diversas técnicas, estilos e materiais. Apreciação – explorar a percepção e identificação de várias obras de artes.

O adulto tem papel importante na produção artística de uma criança, mas essa contribuição tem a ver com o contexto pedagógico e a inspiração teórica que orientam as práticas dos educadores, podendo ser visto como algo nocivo ou prejudicial ao pleno desabrochar das potencialidades de uma criança. É fato que é a partir do ingresso de uma criança na escola que, suas produções em arte passam a sofrer mudanças qualitativas, se a influência do outro for sutil, essa mudança então passa a ser formalizada.

Para Gullar (2006), o mundo que o artista cria parte das suas experiências, daquilo que ele consegue enxergar no mundo, na sua cultura. Sendo assim, a arte parte sempre de dentro do indivíduo, trazendo uma bagagem de sentimentos, interesses, valores e conhecimentos. A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

Para Vygotsky (1999), esta forma de ver a Arte está fundamentada no subjetivismo e como tal não apresenta a realidade como realmente aparece, mas somente a forma como o artista a entende ou a capta. Buscar compreender a estética da Arte pelo autor não possibilita, contudo, a compreensão e o entendimento da realidade histórica e cultural do ser humano, pois desta forma valoriza-se apenas o produto do artista, os elementos primários e visíveis que aparecem na obra artística sem valorizar a significação social que o artista quer objetivar quando desenvolve o produto.

Ainda hoje a educação valoriza mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens e principalmente as linguagens artísticas. Apesar disso, é muito importante que os espaços educacionais sejam espaços de troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens. A escola deve ter o objetivo de oferecer a educação desenvolvendo ações necessárias para que as crianças tenham acesso ao saberes e experiências culturais, esses saberes e experiências devem ser relevantes para essas crianças, possibilitando a apreciação e produções artísticas, ampliando horizontes e oportunizando a produção de diversas linguagens artísticas. Essa apreciação pode ser feita entre as crianças de artistas diversos, locais e mundiais.

A CRIANÇA E A MÚSICA

A música faz parte da formação da criança, desde a sua gestação, nos primeiros meses de vida, por meio das cantigas de ninar, nas brincadeiras de roda, até o momento em que elas passam a ser adultas, passando por várias transformações, exercendo a sua própria criatividade de maneira crítica e livre. Trata-se de um poderoso recurso educativo, libertador e criador que contribui ainda mais para o aprender, auxilia as crianças na concentração, a observar, a entender e avaliar, além da coordenação motora, quando se solta o corpo no dançar e no cantar.

A música desenvolve o raciocínio, dando criatividade à criança e aptidões para que sejam aproveitadas nas ricas atividades dentro da sala de aula. Assim como é a música é a dança que atuam no desenvolvimento corporal através da gesticulação e movimentação, dando equilíbrio para metabolismo humano, estimulando a disposição e evitando doenças como obesidade, fadiga, problemas cardíacos, levando o aluno ao prazer e estimulação fazendo uma aprendizagem de forma saudável. (SILVA, 2009)

Neste sentido, a aula de música é movimento, alegria, agito, constrói sentidos a partir da convivência e interações, e para isso acontecer, ela precisa se movimentar para interagir e construir conhecimentos, não tem como ser diferente suas atitudes, pois a música envolve e produz sentidos em nossas ações.

Na música, existem elementos que auxiliam e facilitam o ensino aprendizagem. Tais elementos são descritos por Arribas (2006):

ritmo, harmonia e melodia sendo, [...] o ritmo, na música é a maneira de suceder-se alternarem-se os sons (sílabas, pulsações), e destes, seus acentos fortes e fracos, suas durações curtas ou longas. A melodia, procedente a linguagem, é a linha horizontal da música (um som após o outro) A harmonia é a fusão e a simultaneidade dos sons, é a verticalidade da música (ARRIBAS, 2006, p. 245).

A escola como espaço destinado para a formação cultural da criança deve propiciar esse conhecimento, pois a música como ferramenta pedagógica é de fundamental importância para a formação da criança, uma vez que propicia o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional, enfim a formação integral.

A aprendizagem musical aplicada de maneira crítica e consciente proporciona ao aluno a construção da própria identidade, para isso é necessário que o currículo abordado em sala de aula integre o conhecimento prévio do educando, aos novos conteúdos apresentados, estimulando desta maneira sua capacidade de observação e percepção sonora. (BELLOCHIO, 2003, p.32).

O papel da escola é o de ajudar a perceber até que ponto a música atinge zonas profundas do nosso ser. Quando ela não é tomada como um simples instrumento para a formação das crianças, passa a se transformar em conteúdo para a aprendizagem dos alunos. Cabe à escola preparar os alunos para essa mudança, pois apenas o habito de lê e escrever as atividades repassadas pelo professor se tornaram ultrapassado.

De acordo com Penna (2000), além de prender o foco e a atenção, utilizando a música na Educação Infantil, uma criança consegue se concentrar mais nas atividades direcionadas pelo seu educador, ficando mais focada e dessa maneira irá desenvolver suas

potencialidades e criatividade nas atividades que envolvem a música, pois nesse momento, ocorre o aprendizado em que a criança irá trabalhar o pensamento lúdico e fortalecer as suas capacidades cognitivas, psicomotoras e sociais.

O ambiente sonoro, com a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, faz com que as crianças iniciem o processo de musicalização espontaneamente. Pois as funções do ensino de música na educação infantil, nos leva ao cotidiano escolar e as práticas dos professores e seus alunos, de como a música aparece e suas particularidades, suas possibilidades e linguagens. Porém é preciso trabalhar a música de maneira contextualizada para tal objetivo. Porque:

No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais (LOUREIRO, 2001, p.130).

A música envolve o cotidiano da criança, suas experiências e suas vivências e através dela, é que pode se expressar com total liberdade, podendo transmitir o que sente e imagina. Traz ainda consigo a cultura vinda de seu ambiente social, tendo oportunidade de transmitir e compartilhar tudo isso na escola.

Conclui-se, a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem um caráter significativo à linguagem musical. Além disso, a música uma das mais importantes formas de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral e, principalmente, na educação infantil particularmente.

A CRIANÇA E O DESENHO

O desenho é um dos primeiros passos que servem para a expressão do ser humano. Desde muito pequenos as crianças começam a rabiscar no papel algumas garatujas que para os pais, a família e a maioria das pessoas que os rodeiam são apenas rabiscos, mas para a criança possui já significado.

Dessa forma, ele favorece que a criança exercite suas habilidades motoras e desenvolva a sua imaginação. E através de riscos e o uso de diversos movimentos, a criança busque o controle do seu próprio corpo, possibilitando maior autonomia no contato com objetos durante a exploração espacial. Cabe ao professor estimular o desenvolvimento dessas atividades, oferecendo à criança espaço suficiente que possibilite a ampliação dos seus movimentos.

Como ressalta Machado (2007), o desenho representa para a criança sua visão de mundo e a consciência de si mesma. Para que isso aconteça o professor precisa ter um olhar mais detalhado sobre o desenho feito pela criança para assim ter ideia sobre a estrutura mental, como está o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e perceptivo da criança, por exemplo, podendo ser um diferencial no contexto educacional infantil.

O desenho tem por sua vez, uma grande importância na expressividade de ideias e na compreensão do outro. Nos desenhos podem ser observados pontos que expressam sentimentos, atos do cotidiano, na representação de um desenho nota-se características especificas do perfil do aluno, por vezes a utilização de mais uma cor que outra, ou, alguns objetos específicos que, para ela representam algo com significado, evidenciando sua individualidade.

Salvador (2008), do mesmo modo, refere que ao desenhar a criança cria personagens e ambientes onde vive aventuras, coloca os seus sentimentos e os seus desejos no seu traçado, destacando que não é necessário pedir ou dizer à criança para desenhar, fazendo-o de forma livre e espontânea vontade.

Gradativamente, a criança vai elaborando e dando significado ao seu desenho. Para o adulto, o desenho infantil pode não ter significado algum, daí a importância da interação, do questionamento, da relevância de abrir espaço para a socialização da criança sobre sua produção, só assim ela é capaz de desvendar o mundo que verdadeiramente é só seu, sua imaginação, a qual ela busca traduzir e representar em suas atividades gráficas.

O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto da educação infantil, o vínculo criado entre educador e criança é tão importante quantos outros parâmetros considerados primordiais pelos referenciais de qualidade. É por meio da construção de uma relação afetiva acolhedora que a criança se sente segura e disponível para as atividades entre pares e o consequente desenvolvimento de suas possibilidades.

Sendo assim, o que deve ser priorizado nesta fase é a formação da identidade com a valorização da história individual de cada criança. Promover sociabilidade, a linguagem, a interação. Adequar os meios de se comunicar, se atentando para diálogo que traduza segurança e afetividade. Assim, possibilitar o prazer de iniciar novas descobertas através de um olhar ao mundo e ao

outro com a aprendizagem de diferentes linguagens: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

. Em contraposição a essa violenta descaracterização de seu papel subjacente à negação do ensino, que reduz sua interferência na sala de aula a uma mera participação (ARCE, 2004), o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico

O professor que atua na área da Educação Infantil acompanha de perto o desenvolvimento integral da criança que é um ser naturalmente espontâneo, dessa forma o professor deve se aproximar seu trabalho de maneira verdadeira, pois a criança reflete as ações do professor idealizando muitas vezes como um espelho para ele ou um exemplo a seguir. Existem muito mais que mediação de conhecimentos, informações e estímulos ao desempenho das capacidades e habilidades, mas também existe uma relação de afeto e acolhimento que permite a expressão do seu eu e do mundo ao redor.

Quando o Educador Infantil percebe a importância de seu papel no processo de interação com as crianças, percebe-se como sujeito que contribui ativamente para o desenvolvimento delas e de suas aprendizagens. Amplia e percebe possíveis mudanças na forma como realiza as suas intervenções nas diferentes situações do brincar e na relação com as crianças. “A mediação e a interação constituem-se categorias essenciais na educação de crianças pequenas” (Horn, 2012. p.30). Assim, pode intervir no sentido de enriquecer a brincadeira, oferecendo-lhes elementos estruturantes e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Torna-se parte integrante da brincadeira, propondo desafios e problematizando as situações com o objetivo de avançar em suas ações.

Portanto, o papel do professor de educação infantil e o processo de ensino aprendizagem de crianças inclusiva são muito relevantes ao processo e pode contribuir, e muito, para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A mediação pedagógica deve ocorrer no próprio processo de comunicação nas escolas e no trabalho com os conteúdos. Desse jeito, é necessário repensar a mediação pedagógica na educação infantil a partir do uso das novas tecnologias, como forma de garantir uma aprendizagem significativa de desenvolvimento da competência e da capacidade de resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o brincar é indispensável no aprendizado da criança, e que o lúdico é um grande laboratório que merece atenção dos pais e dos professores, pois é lá que ocorrem grandes experiências para o educando, onde ele conhece novos sentimentos e vivencia diversas atividades.

A criança na educação infantil precisa ser estimulada para que ela conquiste novos saberes e aproprie de seu conhecimento. É importante que o educador apresente obras de arte de diferentes artistas e movimentos da história da arte, mas sempre deixando a criança criar a sua própria obra. A arte transforma e possibilita novos caminhos na vida da criança. Valorizar as produções infantis é valorizar o ser humano em seu desenvolvimento.

Devemos valorizar a arte desde a infância, através da vivência estética, da imaginação e da criatividade, que caminham juntas e precisam ser vividas pelo professor de maneira significativa com a criança. O papel da estética nas aulas de arte favorece o desenvolvimento do imaginário infantil aprimorando o olhar de cada aluno, os professores então ajudam a construir o olhar das crianças o tornando mais rico em significados.

Esta pesquisa possibilitou compreender o quanto o lúdico pode contribuir na educação, levando a criança a conhecer, compreender e construir seus próprios conhecimentos, dando a oportunidade de ser cidadã do mundo ao adquirir diferentes conhecimentos e habilidades educacionais. Diante do problema apresentado no projeto de pesquisa, pôde-se constatar que o jogo e a brincadeira despertam na criança uma aprendizagem significativa quando os conteúdos são organizados, planejados e dirigidos.

Sendo assim, pode-se afirmar e acentuar que o desenvolvimento intelectual e o conhecimento de mundo são elementos importantes para educação das crianças, são pontos fundamentais que ajudam a direcioná-las positivamente, para que então possam transformar o meio em que vivem, dando um novo rumo à sociedade e um futuro melhor ao nosso país.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARRIBAS Teresa Lleixá. Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da Abem, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRÈSCIA, V.P. Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Primária. Rio de Janeiro. José Olympio, 2003.

BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil. 2 ªEd.; São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

GULLAR, Ferreira. Sobre arte, sobre poesia (uma luz no chão). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2006.

MACHADO, Silmara Augusta. O desenho da criança. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Salvador, A. Conhecer a criança através do desenho. Porto: Porto Editora. 2008

SILVA, José Barbosa da. A Infância Começa a se fazer importante. In: BRENNAND, Rossi Edna et al. Trilhas do Aprendente – Volume 3. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA LIMA NASCIMENTO ZAIAS

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar a concepção de infância contemporânea e a possibilidade da elaboração de uma proposta que aborde as relações étnico-raciais na de educação infantil. No âmbito dos debates, analisouse a trajetória da Lei 10.639/03 e os meios para a sua implementação, buscando dialogar com a legislação e conceitos que permeiam as relações étnico-raciais. Foi apresentada uma estratégia pedagógica na educação infantil para o combate ao preconceito. Contribuindo para o nascer de um sentimento de aceitação, pertencimento a uma cultura fortalecendo em uns e despertando em outros a consciência negra.

Palavras-chave: Infância contemporânea. Relações étnico-raciais. Estratégias pedagógicas. Formação continuada.

Abstract:

The aim of this paper is to analyze the contemporary childhood concept and possibility of elaborating proposals which address ethnic-racial relations in early childhood education environments. In the debate scope, the trajectory of Law 10.639/03 and the strategies for is implementation were analyzed, seeking to dialogue with legislations and concepts that permeate ethnic-racial relations. Educational strategies in early childhood education were developed, to combat the various forms of prejudice. Contributing to uprising feeling of acceptance and belonging to a culture, consolidating in some and arousing in others the black consciousness.

Keywords: Contemporary childhood. Ethnic-racial relations. Educational strategies. Ongoing training.

1.INTRODUÇÃO

Atualmente abordar as relações étnico-raciais na escola tornou-se obrigatório após a lei 10.639/03, porém encontramos tabus quanto a temática por parte de alguns professores e escolas por desconhecer estratégias pedagógicas e inserir o tema em seus planos e projetos. Deste modo busca-se uma formação docente inicial e continuada que contemple as relações étnicoracias desde a educação infantil, para a construção de identidade, aceitação e criação de um sentimento de pertencimento racial e respeito as diferenças. Isto implica que as unidades de educação infantil comprometam-se com a formação de seus professores, que por meio do domínio do compromisso com a educação de suas crianças brancas e negras sejam capazes de contribuir para a correção de posturas e atitudes de desrespeito e discriminação.

Com o objetivo de analisar infância contemporânea e dar visibilidade a importância de práticas pedagógicas que abordem as relações étnico-raciais, o presente estudo pretende por meio da pesquisa das leis, artigos e literatura que tratem do tema dialogar com os conceitos que permeiam as relações étnicoraciais e desenvolver uma postura na educação infantil de combate as diversas formas de preconceitos, apresentando uma proposta pedagógica para desenvolver com as crianças.

Está lançado o desafio em compreender o papel do professor na educação infantil assumindo o compromisso social e político que consolide uma educação fundada nos princípios da igualdade e da liberdade em criar novas memórias e histórias.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nasci-

mento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações se significados a que elas têm acesso. (BRASIL, 2013 p.86)

Com base no documento acima, percebemos que a criança é um ser ativo no processo de aprendizagem, porém necessita de um parceiro com maior experiência para mediação, este é o papel do professor e da escola, organizar situações de aprendizagem, onde a criança construa significados aproprie-se do conhecimento. Desta forma, entendemos que os bebês e crianças não estão nos ambiente escolares apenas para serem cuidados e atendidos em suas necessidades físicas, mas para uma formação integral que as considere não apenas em seu intelecto e físico, mas também os aspectos, social, emocional e cultural. De modo que as crianças estão expostas as diversas situações de interação nas unidades escolares, com adultos, crianças com toda sua diversidade étnica, física e intelectual, assim surge a importância em propor um exercício de olhar para a diversidade.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que tem sido gerados. É preciso entender que o sucesso de um tem o preço da marginalização e da desigualdade de outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p.5)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER/2004), o termo relações étnico-raciais é utilizado para delimitar as relações tensas estabelecidas pela cor da pele e/ou tipo de cabelo, e os conceitos de um padrão estético preferencialmente eurocêntrico, que valoriza uma cultura em detrimento de outra, e busca de uma construção de identidade que foi negada pela escravidão, marginalização e discriminação, e anulou o direito de pertencimento e concepção de uma ancestralidade direta. Tais fatos geraram uma organização social que privilegia um grupo, sem perceber ou compreender o racismo estrutural, por isso a importância em compreender e ampliar tais conceitos.

Atualmente a educação para as relações étnico-raciais nos leva a pensar e agir em uma perspectiva que remete a ações coerentes e respeitosas entre todos (brancos e negros), o que possibilita a criação de projetos que garantam a equidade, justiça, social e igualdade.

Parece que temos uma mesma história, professoras e professores, esteja onde estivermos, nesse diverso mundo em que vivemos. Nossa profissão exige mais que competências, pois seu exercício inicial sobre a formação de pessoas. Somos, então convocados a participar da construção da cidadania de nossas alunas e alunos, o que implica, entre outros apoios, criar condições para o fortalecimento do seu pertencimento étnico-racial, notadamente entre estudantes, negros, indígenas e ciganos. Diante disso, somos convocados, embora nem sempre tenhamos condições de fazê-lo, a nos articular com responsáveis por nossos alunos, com comunidade com movimentos sociais (SILVA, 2015 p.174)

O texto de Silva, nos remete a angústia dos professores, que em inúmeras vezes encontram-se perdidos em meio as demandas e busca quase solitária em se autoformar para atender as necessidades de seus educandos e nos permite refletir quais caminhos devemos percorrer para a implementação da lei 10.639/03 nos espaços escolares e propor práticas que favoreçam o olhar para o processo de construção da identidade e de reconhecimento.

Dizendo de outra maneira, as escolas tanto podem favorecer as relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre os grupos e pessoas, como podem se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito reconhecimento, valorização, convívio construtivo. (SILVA, 2015 p.166).

Portanto a escola, é o espaço de acesso do conhecimento, autonomia e emancipação de grupos discriminados e espera-se que o acesso a uma formação profissional descolonize o olhar do professor para que compreenda as mudanças de concepção com relação à criança e valorize a construção de uma educação que apresente a cultura africana de forma ressignificada para além da marginalização.

3. METODOLOGIA

O presente artigo pautou-se na pesquisa bibliográfica do tema de forma a compreender como se dá as relações étnico-raciais na educação infantil.

O estudo abordou a concepção de criança da contemporaneidade e sua diversidade, a formação inicial e continuada dos professores, com foco na interferência em sua atuação frente as relações étnico-raciais partindo de um relato de prática de uma escola municipal da cidade de São Paulo.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A construção do conceito de in-

fância contemporânea

O conceito de criança na contemporaneidade tem sido objeto de estudo para compor a legislação e as diretrizes curriculares.

Com a LDBEN 9394/96, a educação infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, mudou-se a visão para esta faixa etária, verificou-se a necessidade de compor documentos que garantam os direitos das crianças, segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), " embora reconhecida como direito para as crianças, a Educação Infantil passa a ser obrigatória de 4 à 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº59/2009".

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) no artigo 4º, define a criança como "sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura", deste modo podemos dizer que a infância é construída social e historicamente, o que implica compreendê-la em suas peculiaridades e diversidades.

A partir da Constituição de 1988 e das demais legislações atualmente em vigor muitas mudanças ocorreram em relação à concepção de criança e de educação infantil. A criança antes vista como objeto de tutela, passa a ser considerada como sujeito de direitos. (CURRÍCULO DA CIDADE-EDUCAÇÃO INFANTIL, 2019 p .128)

Deste modo, a criança agora vista como sujeito de desejos, sentimentos e intenções próprias favorece uma pedagogia voltada a olhar e ouvir esse ser em formação, assim quando abordamos a temática das relações étnico-raciais nos agrupamentos de educação infantil, temos que ouvir as crianças quanto ao sentimento de pertencimento valorizar e respeitar as crianças negras, a sua descendência africana, cultural e história. Faz -se necessário a compreensão dos valores e lutas deste povo e sensibilidade para acolher o sofrimento que por década os marginalizou, no passado com a escravidão e posteriormente por meio da hostilização, apelidos brincadeiras e piadas sugerindo inferioridade.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento e valorização e afirmação de seus direitos no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da lei 10.639/03, que alterou a lei 9394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (DCNERER, 2004)

O que traz a reflexão da mudança do discurso e posturas quanto ao tratamento das crianças negras, conhecer suas histórias e cultura com a forte missão de descontruir a estrutura racista em nossa sociedade com vista a necessidade da criança ter acesso às manifestações culturais de seus ancestrais e o direito de estar e vivenciar de forma respeitosa.

4.2 A formação continuada dos professores

Em 2003 foi sancionada a lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação incluindo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura afro- brasileira e africana". Advindo de lutas dos movimentos sociais em especial do Movimento Negro foi sem dúvida uma grande conquista desses atores sociais. No parágrafo primeiro o texto cita que o conteúdo programático deve incluir a luta dos negros no Brasil, a Cultura Negra e a formação da sociedade nacional "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política pertinente a História do Brasil".(DCNERER, 2004)

O aprofundamento do conteúdo previsto na lei é encontrado no texto das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. A partir destes textos as instituições de ensino, gestores, coordenadores e professores puderam apropriar-se das orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e aplicação do conteúdo afro-brasileiro e africano nos espaços da escola. O texto do DCNCERER apresenta um panorama histórico sobre a condição da criança negra na educação, tocando em questões peculiares ao Movimento Negro, como a necessidade de políticas de reparação, a urgente desconstrução do mito da democracia racial , além de abordar questionamentos comuns aos professores de como se deve ou não designar seus alunos como negros, o texto também desmistifica afirmações e equívocos tais como de que os negros de discriminam entre si e são racistas.

A discussão e orientações quanto a temática das relações étnico-raciais e formação dos professores e políticas de reparação tem como meta garantir:

O direito dos negros, assim como todos os cidadãos brasileiros cursarem cada um dos níveis de ensino, em escola devidamente instalada e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas do conhecimento com formação para lidar com temas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais. (DCNCERER, 2004)

A partir dessa orientação surge a preocupação quanto a formação adequada dos professores, impulsionando o MEC (Ministério da Educação), universidades, centro

de formação e escolas a concordarem e buscarem uma formação inicial e continuada. Porém sabemos que a formação é além de cursos, faz-se necessário formá-se no cotidiano da escola, por meio de experiência com as crianças e com seus parceiros do dia a dia. É preciso sensibilidade, coordenadores, gestores para propor discussões que tragam a tona temáticas sociais e culturais que são omitidas.

Nas pesquisas sobre as questões raciais a escola é apresentada de modo geral, como sendo base conservadora e excludente, ao se pautar em um modelo de currículo denominado de "embranquecido" diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros sejam contemplados, para além do silêncio da equipe pedagógica, a respeito das questões raciais.

(ABRAMOWICZ,OLIVEIRA, 2010 p. 210)

Portanto é preciso a formação para o enfraquecimento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo, isto porque a questão racial está presente no dia-a-dia da escola e torna-se componente curricular, mesmo que alguns professores não se deem conta do fato.

Compreender a discussão que remete as questões raciais é de suma importância para os professores que atuam na educação básica em especial na educação infantil, sendo preciso ter clareza da sua atuação e práticas que muitas vezes reforçam situações de racismo interferindo na formação da identidade, autoestima positiva das crianças negras e de seu pertencimento étnico.

4.3 Estratégias pedagógicas: Educar para uma sociedade justa e igualitária Pensar em caminhos para implementação da lei 10.639/03 nos espaços educativos é olhar para o processo de construção da identidade e reconhecimento, como também sobre as dimensões humanas que fazem parte do cotidiano escolar e que são em sua maioria subjetivas.

Tal subjetividade, quando percebida pelo professor como elemento de sua prática irá potencializar encaminhamentos, como a composição dos espaços, a forma de acolher as crianças e bebês, a escolha dos temas mais importantes para serem trabalhados e incluídos no Projeto Político Pedagógico, fortalecendo o compromisso em educar.

É sabido que cada unidade escolar tem um contexto, com histórias e clientelas diferentes e para isto é necessária a escuta para a construção de uma proposta rica e respeitosa ao público atendido. A ação pedagógica em fazer a leitura das mais variadas formas de comunicação das crianças e bebês, vai além do ato padrão de escutar o que é verbal, exige muito mais do professor é preciso sensibilidade de observar o que aparentemente é subjetivo e trazer para análise pedagógica as mais variadas formas de comunicação das crianças pequenas. Vamos considerar as crianças de 4 e 5 anos, o qual falaremos mais adiante em um relato de prática.

As crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar cristalizar determinadas atitudes com sentimento com sentimentos preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise a destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p. 212)

Nesta idade também se percebe a vontade das crianças negras manifestarem o desejo de ter o cabelo liso como o desejo de serem parecidos aos personagens das histórias que em sua maioria são brancos e isto reforça a imagem negativa de si.

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que o jogo é uma prática (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p 221)

Para Abramowicz, Oliviera é comum observar as crianças brincarem em um enredo onde a menina negra é a empregada e o menino negro o ladrão, já na faixa etária de 0 a 2 anos o racismo está presente quanto os bebês negros são menos acarinhados pelas professoras do que os bebês brancos. Ainda segundo Abramowicz, Oliveira (2010, p.222) "o racismo na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é constituído acariciado ou repugnado".

A prática na educação infantil tem como foco as interações e experiências lúdicas e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Assim, a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), estabelece cinco campos de experiências para a educação infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Dentro de cada campo de experiência são definidos diversos objetivos que visam garantir seis direitos de aprendizagem: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar-se e Conhecer-se.

Portanto a proposta é unir a temática

relações étnico- raciais aos campos de experiencias com exemplo de uma proposta que garanta os direitos de aprendizagem, com base na observação de uma prática realizada na Escola Municipal de Educação Infantil "Carmen Miranda" localizada na zona leste em São Paulo.

A professora da turma de 4 e 5 anos, reuniu a turma de crianças para uma roda de conversa sobre os contos infantis que ele conheciam. E a lista foi: Os três porquinhos; Chapeuzinho Vermelho; Branca de Neve, enfim os clássicos. A proposta seria brincar de teatro, desenhar, confeccionar fantoches e encenar uma história. Um grupo de meninas escolheu a história "Branca de Neve", e então houve um conflito: E (uma menina branca) disse que seria a princesa, porém K (uma menina negra) disse que também queria ser a princesa. Mas, E logo refutou dizendo que ela não poderia ser, pois era a história da Branca de Neve e não Preta de Neve! Talvez possamos pensar que tínhamos um grande problema aqui, porém a professora propôs uma nova conversa, após a conversa a maioria das crianças perceberam que não eram representados nas histórias, assim iniciaram uma pesquisa na biblioteca da escola e na internet para encontrar personagens negros. A pesquisa foi surpreendente para as crianças, e até encontraram livros que já conheciam e não lembravam como: Menina bonita do laço de fita; Meu crespo é de rainha; Cada um é do seu jeito; O menino marrom, e para surpresa de todos encontram na biblioteca da escola o livro "Pretinha de Neve e os sete Gigantes". Vocês podem imaginar a alegria de K, a menina negra que queria ser a princesa? Ela ficou radiante. O texto falava sobre a África , mas especificamente sobre o Quênia e o monte Kalimajaro , e todos os personagens eram negros. Não foi difícil encontrar atores na turma para representar a história e K foi escolhida a princesa. O grupo gostou tanto da história que virou um projeto, com intensa participação do grupo na produção do cenário, figurino e pesquisa sobre a África. Foi um trabalho onde valorizou-se a cultura africana e participação dos alunos negros no teatro. E a Branca de Neve do início desse relato? Esta não fora esquecida pelo grupo, que fez um trabalho lindo de foto novela e expôs na escola. Porém a que marcou a história dessa turma foi a conhecer "Pretinha de Neve " de Rubem Filho.

Uma proposta como esta que parte de uma escuta do grupo e participação efetiva, desmistificou a questão de que para ser princesa tem de ser branca, e gerou um grande aprendizado para o grupo colocando em evidência crianças que geralmente ficariam de fora da brincadeira por não verem-se representados nas histórias. Tais práticas de apresentações de histórias com personagens negros, brincadeiras e músicas africanas, pesquisa sobre países da África e como chegaram no Brasil, resgate da luta desse povo e valorização de sua cultura, com participação da comunidade na escola, são ações positivas para implementação da lei 10.639/03 nas escolas de educação infantil.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da temática das relações étnico-raciais na escola de educação infantil deve cumprir o compromisso político e social da valorização e respeito a cultura afro-brasileira e africana.

A escola tem o dever de adequar seu Projeto Político Pedagógico para a implementação da lei 10.396/03 e abrir o diálogo em suas reuniões de formações de professores para temática ora silenciadas, pois é necessário que os professores estejam preparados para lidar com a realidade de seus alunos negros dar-lhe o direito a voz, escuta e manifestação de sua cultura, inserindo em seus planejamentos práticas que busquem dar visibilidade as histórias, ao corpo e as brincadeiras das crianças negras.

É preciso que gestores, professores e comunidade escolar problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre a temática das relações étnico-raciais tornando-se produtores e protagonistas de novas histórias.

6.REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. Infância e pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de ideias, 2017.

ABRAMOWICZ, Anete (Org). Estudo da infância no Brasil- Encontros e Memórias. 1ª ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. Infância, Raça e "Paparicação". Belo Horizonte: Educação em Revista, 2010. P. 209-226.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069. Brasília: Câmara dos deputados, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília: CNE/MEC, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-

-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Àlfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília:-MEC,2009.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. Formação Docente para a Diversidade. 2ªed . Curitiba, PR: ISEDE Brasil, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro Educador: saberes construídos pela luta de emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA PINTO OLIVEIRA DE ARAUJO CUNHA

Resumo:

O trabalho a seguir tem como objetivo apresentar a importância do Ensino de Música na Educação Infantil, visto que é na infância que a criança desenvolve o sistema nervoso central e o sistema psicomotor, e consequentemente suas percepções e gostos artísticos. A musicalização na Educação Infantil é uma grande aliada para estimular o aprendizado, a concentração, a criatividade e a comunicação durante o desenvolvimento da criança. De acordo com diversas pesquisas, as crianças que crescem com o estimulo musical se desenvolvem de forma mais rápida, atividades musicais produzem transformações surpreendentes na estrutura cerebral, especialmente na primeira infância. Quanto mais cedo, as crianças entrarem em contato com instrumentos musicais, maior será a facilidade para aprimorar as habilidades necessárias para tocá-los, favorecendo assim o desenvolvimento emocional e mental dos pequenos. A independência, uma das características da chamada Geração Alpha, também é favorecida por meio da musicalização, sendo possível perceber o aumento da autonomia e da criatividade nas crianças. Ao lidar com ritmos, objetos sonoros e brincadeiras sensoriais, as crianças tendem a assumir um espaço de protagonismo, que resulta em mais facilidade para expressar os seus sentimentos e imaginar novas perspectivas.

Palavras-chave: Musicalização. Educação. Educação Infantil. Crianças. Música.

INTRODUÇÃO

As linguagens artísticas podem ser uma excelente ferramenta para a educação das crianças, visto que estimulam o aprendizado e o desenvolvimento

infantil.

E uma das manifestações culturais que mais se destacam é a Música, e isso se dá por ser uma das práticas artísticas mais presentes em nossa sociedade.

Desde muito pequenas as crianças já convivem em círculos sociais que as apresenta diversos tipos de gostos musicais, e isso ocorre quando ouvem e cantam suas musicas preferidas.

Se situações do dia a dia podem influenciar as preferências musicais dos estudantes, imagine a presença da música dentro da escola?

Em síntese a Educação Musical é uma forma de ensinar as crianças a se expressarem por meio da fala, escrita e leitura. E através da música o que inclui diferentes sons e instrumentos musicais, que as crianças irão desenvolver as competências intelectuais e socioemocionais necessárias para exteriorizar seus conhecimentos, opiniões e sentimentos.

Isso se dará graças a existência de uma estratégia pedagógica e de uma metodologia por trás da Educação Musical.

Educação Musical e Musicalização.

Educação Musical tem como objetivo a leitura de partituras, à escrita de músicas e ao entendimento da teoria, é um conceito muito mais especifico que a musicalização por contemplar por exemplo a leitura de uma obra musical, em sua particularidade, ou seja, cada nota musical, seu tempo, as dinâmicas e outros conceitos inerentes à leitura de partituras musicais.

Na educação musical é estudado o código como um todo, já que o aluno aprenderá, não só a decodificar o significado de uma peça musical, como também será capacitado a escrever as suas próprias obras, assim o domínio desse código é o centro do estudo.

É na Educação Musical, que o indivíduo entrará em contato com o instrumento, ou seja, aprenderá a manuseá-lo de modo a tocá-lo, da mesma forma acontecerá em relação ao uso da voz para o canto, o sujeito compreenderá de que forma a teoria musical o ajudará na expressão de sua voz para cantar. Sendo assim, ele terá domínio do instrumento musical, ou da sua voz, a partir da teoria e do conhecimento do código referente àquele instrumento.

Musicalização trará questões mais

amplas dentro do universo musical, não terá foco como na Educação Musical, em que seu objetivo é o conhecimento mais estrito da música, mas priorizará as noções musicais.

Na musicalização, o indivíduo entra em contato com as diversas manifestações musicais de diferentes culturas e épocas, ele estuda a música não com um código, mas compreendendo-a dentro de um contexto sociocultural.

O aluno descobre a música por meio de atividades, dinâmicas e exercícios diferenciados.

Dentro da Musicalização, o sujeito terá contato com as variadas formas musicais, mas não necessariamente para aprender a tocar utilizando uma partitura. O foco principal é o contato com diversos instrumentos, como utiliza-los, de que estilos musicais eles fazem parte, de qual cultura vieram, seus principais instrumentistas, entre outras questões.

Em resumo, a Musicalização é um caminho para que o indivíduo tenha amplo conhecimento da música, será através dela que terá noções gerais de música, como ela se expressa e como ele pode ser expressar por meio dela.

Em contrapartida na Educação Musical fará um trabalho mais restrito dentro da música, ainda que se assemelhe em diversos aspectos, porém sempre voltados a formação do músico.

Conclui-se que a Educação Musical e a Musicalização, possuem significados muito parecidos, mas é importante entendermos que são distintas, já que no contexto suas aplicações e objetivos diferem.

O que é Musicalização Infantil e como trabalhar.

A musicalização infantil é um poderoso instrumento de educação, desenvolverá na criança, a sensibilidade musical, a concentração, a coordenação motora, a sociabilização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, a destreza do raciocínio, a disciplina pessoal, o equilíbrio emocional dentre outras qualidades que colaborarão na formação do indivíduo.

A educadora musical Elvira Drummond defende a importância da música para o desenvolvimento dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro. Segundo a autora, essa prática ajuda a ativação dos neurônios, promovendo desenvolvimento motor e social ao processo de aquisição de linguagem. A educadora afirma que está cientificamente comprovado que a música amplia as redes neurais, o que ajuda o desenvolvimento cognitivo.

Sabe-se que mesmo antes do nascimento no útero materno, a criança já tem contato com o ambiente externo, com elementos fundamentais da música como o ritmo através das vibrações e da pulsação do coração da mãe.

No nascimento a relação desse sujeito com a música é imediata, por meio do acalanto da mãe e de objetos sonoros na casa e no mundo em que ela estará

inserida.

Nos primeiros meses de vida, antes mesmo de iniciar a fala, o bebê canta, experimenta sons produzidos com a boca. Nos primeiros passos até que possa ficar em pé, o ritmo da música o leva a acompanhar com o corpo movimentos cadenciados.

E será a partir dessa relação entre gestos e sons que uma criança, ouvindo, cantando, imitando, dançando, construirá seu conhecimento musical.

A Educação Musical pode ser trabalhada tanto na língua nativa dos estudantes quanto em outros idiomas, a partir de diferentes sons, músicas, instrumentos e linguagens.

Desse modo, as crianças aprendem a expressar seus pensamentos e desenvolvem um repertório de conhecimentos, vivências e músicas preferidas, o que contribui para a troca de aprendizagens, a formação infantil e uma participação ativa em sala de aula.

Isso porque a musicalização ajuda as crianças a terem condições de entenderem e interpretarem o que escutam à sua volta de outra maneira.

Além de melhorar o ato de ouvir, a musicalização na Educação Infantil também ensina sobre a importância de respeitar o tempo e o espaço das outras pessoas, colaborando para que os pequenos se sintam capazes de conviver com os demais e de pertencer a um grupo com respeito e autoestima.

Por trabalhar com tempo e ritmo, a musicalização influencia as crianças a se movimentarem mais, aprimorando a sua percepção espacial, inteligência temporal, coordenação motora, memorização de sequencias e psicomotricidade.

Ao passarem pelo processo de musicalização, as crianças conseguem identificar pistas sonoras que lhes proporcionam uma apreciação musical mais elaborada, de modo que consigam identificar ritmos, entender as particularidades que o universo sonoro oferece, e ainda diferenciar as linhas melódicas, as relações e os diálogos entre os instrumentos.

Desse modo as crianças são estimuladas a desenvolverem um pensamento analítico, não só com a música, mas também em

relação ao mundo.

Qual a importância da música na Educação Infantil.

Conforme se observa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil –RCNEI (1998), a música é entendida como linguagem musical com capacidade de comunicar sensações e sentimentos por meio do som e do silêncio e está presente em todas as culturas, sendo que na Grécia Antiga já era considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da

Filosofia.

Ainda segundo esse mesmo documento, que traz bases para o currículo da Educação Infantil, o canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra a melodia com o ritmo, sendo um excelente meio para desenvolver a audição, já que as crianças, ao cantar, imitam o que ouvem, o que influencia de maneira extremamente positiva no desenvolvimento da audição.

Ao entendermos o que é a Educação Musical e como ela é trabalhada no primeiro ciclo escolar, consequentemente já observamos alguns de seus benefícios, o principal e mais importante deles é o desenvolvimento infantil.

Porém é possível ir além uma vez que a musicalização contribui para a formação global das crianças.

São as experiências musicais, sobretudo na Educação Infantil, período de formação do sistema nervoso central e do sistema neuropsicomotor, que influenciarão no desenvolvimento de habilidades corporais, tendo em vista que as crianças são estimuladas a manusearem diferentes instrumentos e objetos. Além disso, as crianças também são influenciadas a realizarem movimentos coordenados e ampliarem seus repertórios gestuais, graças as atividades que envolvem situações cooperativas.

Será por meio da apreciação e do estimulo musical que as habilidades de atenção, concentração e observação também são desafiadas e treinadas pelo cérebro, o que contribui para o aprimoramento das conexões cerebrais, a assimilação dos conteúdos, e consequentemente, o aumento do repertorio de conhecimento das crianças.

A partir da utilização das aulas de musicalização as crianças serão estimuladas a utilizarem a percepção do ritmo, a pulsação das músicas e a criação dos próprios registros sonoros a partir de atividades que envolvam a atribuição de sons e de movimentos a símbolos específicos, a construção de partituras e a reprodução de sons com instrumentos, objetos sonoros ou emitidos pelo próprio corpo. Desse modo, a Educação Musical contribui para o desenvolvimento motor e a alfabetização das crianças.

Contudo, a Educação Musical Infantil também contribui para a valorização de diferentes culturas e manifestações culturais, o estimulo à apreciação histórica e literária de cada local e ensina as crianças a respeitarem o outro e conviverem com as diferenças.

O que é musicalizar.

Brincar, indiscutivelmente é uma grande atração para as crianças, torna-se um momento sério para o desenvolvimento dos pequenos, onde a brincadeira é uma tarefa muito importante.

Musicalizar brincando é um processo que contemplará o desenvolvimento da criança, indo de encontro com seus interesses e proporcionando benefícios que não podem ser avaliados, mas sentidos.

Será através dessa vivência sonora e rítmica realizadas através de jogos e brincadeiras, que o aprendizado musical chegará as crianças, pela Musicalização os símbolos musicais que antes pareciam estranhos desenhos e nada representavam para as crianças, agora farão parte da vida delas de maneira simples, alegre e agradável.

Abaixo elucidaremos alguns passos para que a aprendizagem musical se

torne eficiente:

- A criança precisa aprender a ouvir, e quando afirmamos isso não estamos falando de ouvir por ouvir, mas aprender a ouvir corretamente. E nesse momento será papel do professor aplicar estratégias para que a criança observar na música: a melodia, o ritmo, sua duração, notas, o timbre dos instrumentos e vozes.
- A criança precisará ver a música, não com olhos carnais, mas com sensibilidade aos detalhes da música, a forma como o instrumentista ou o cantor executa sua música.
- Exercitar a memória musical, absorvendo os conceitos primordiais da música.
- Praticar aquilo que aprendeu, ritmicamente ou melodicamente, e isso se dará com o contato que as crianças terão com os instrumentos musicais ou com a própria voz.

A partir desse contato qualificado, a criança inicia um processo de percepção, tornando-se sensível à música e ampliando o seu universo sonoro, o resultado de todo processo é o desenvolvimento da musicalidade.

Os benefícios da musicalização infantil.

A infância é uma fase importante do desenvolvimento humano, influenciando também no aprendizado da criança, porque esse motivo ao apresentarmos a Musicalização aos pequenos fazemos com que as crianças tenham um contato bem elaborado e estruturado com a música.

A musicalização tem um papel fundamental na Educação Infantil, onde as crianças tem a oportunidade de conhecer e futuramente aprender a tocar algum instrumento musical.

Musicalizar uma criança nada mais é do que despertar nela à sua expressão espontânea, é sensibilizar e desenvolver aquilo que ela já é capaz de fazer, e aos poucos ir organizando as informações.

A música é uma ferramenta importante para ajudar no desenvolvimento da percepção e da sensibilidade da criança, para tanto, ela engloba um conjunto de atividades que envolvem sons e instrumentos de maneira intuitiva, utilizando a diversão como estímulo aos estudos.

Ela trabalhará questões como diferentes sons, timbres, altura, duração, intensidade e outros conceitos relevantes para a construção das peças musicais, dessa forma a criança conseguirá aprender e aproveitar diferentes benefícios entre eles:

- Desenvolvimento da criatividade;
- Melhora na coordenação motora;
- Aumento da concentração;
- Melhora da memória;
- Estimulo do bem-estar;

Desenvolvimento da criatividade- Isso se dará devido ao caráter lúdico que a música proporciona, gerará estímulos para improvisar e trazer novos elementos a rotina, não limitante a padrões comuns, tendo contato com manifestações culturais que gerarão curiosidade e auxiliando a imaginação.

Melhora na coordenação motora- Esse estimulo ajudará na consciência corporal e no aprimoramento da coordenação motora, pois os diversos ritmos desenvolverão diferentes movimentos, de acordo com os tempos das melodias. Oportunizando a criança o controle de seus movimentos, trazendo às atividades um tom de brincadeira, tornando a aprendizagem divertida.

Aumento da concentração- A musicalização infantil também se faz presente quando o assunto é a concentração, e a explicação disso se dará porque o simples ato de escutar música nos exige uma função cognitiva complexa, pois nesse ato envolverá diversas questões como por exemplo, ritmo, melodia, letra, diversos instrumentos entre outros. Assim o sujeito será incentivado a se concentrar, e com o tempo, essa capacidade poderá ser percebida em outras atividades, como no estudo de outros conteúdos.

Melhora na memória- Esse também é um benefício facilmente percebido, trata-se do estimulo a memorização. Com continuo estudo e treino, é possível melhorar a capacidade de gravar informações por meio da música, ao mesmo tempo,

poderemos perceber o estimulo ao raciocínio lógico, facilitando o aprendizado. O benefício é reconhecido cientificamente, sendo a Musicoterapia utilizada para tratar sintomas de Alzheimer, doença conhecida por afetar a memória de idosos.

Estímulo de bem-estar- A busca pelo bom desempenho nos estudos é importante, mas todo indivíduo deve ter qualidade de vida. E nesse caso a Musicalização pode trazer benefícios emocionais, trabalhando sentimentos por ser uma forma de arte e expressão. Auxiliando no tratamento de determinados distúrbios, como a ansiedade isso porque pode utilizar-se em atividades voltadas ao relaxamento, em outros casos os sons podem gerar sentimentos de alegria, assim conclui-se que a música em sua totalidade gerará maior bem-estar para a criança.

Conclusão.

A música é considerada por vários autores e pesquisadores como elemento enriquecedor para o desenvolvimento humano, proporcionando bem-estar, colaborando para uma formação plena do indivíduo.

A partir de vários estudos, observa-se que o aprendizado musical serve como desenvolvimento do ser humano, nos diversos âmbitos sendo eles socialização, disciplina, raciocínio lógico, atenção, concentração, criatividade, imaginação, atuando sobre dois hemisférios do cérebro humano. Serve também como estimulo na apropriação da linguagem, e no aprendizado diferentes tipos de textos, sites e pesquisas sobre o assunto, podemos afirmar que o simples ato de inserir músicas na vida de bebês e crianças para sua apreciação já traz diversos benefícios ao desenvolvimento infantil.

Em resumo, conclui-se que a música no processo de ensino-aprendizagem é uma

oportunidade de agregar conhecimento histórico-cultural e que ela não é uma atividade inata, trata-se de uma atividade construída pelo homem, social aprendida através das interações humanas e que os adultos podem usar como ferramenta para ensinar e também desenvolver nas crianças as capacidades de imaginação, de compreensão e do respeito a regras para uma convivência social efetiva.

Referências.

Brito Alencar de, Teca 2019 Editora Peirópolis-Um jogo chamado Música: Escuta, experiência, criação, educação.

Pereira Storniolo,Sylvia Regina, 2016- A música na educação infantil como facilitadora do processo ensino-aprendizagem.

http://musicanainfancia.com.br/o--que-e-musicalizacao-infantil/ http://sabra.org.br acessado em 07-10-2021 http://etapa.com.br acessado em 15-11-2021 http://leiturinha.com.br

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 1998.

Curso Aprofem: Trabalhando com música- educação inclusiva e integral. Realizado de 10-03-2021 a 27-03-2021.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA

PRISCILLA BÁRBARA ALVES BICUDO

RESUMO

O presente trabalho objetiva, portanto evidenciar a importância das LIBRAS para o desenvolvimento do surdo partindo da constatação de que a língua natural dos surdos é a língua de sinais, logo deveria ser a língua materna e grande parte desses surdos vem de lares de pais ouvintes, o que enfatiza ainda mais a importância e necessidade de uso do ensino da mesma no contexto escolar, considerando os direitos linguísticos, os surdos têm direitos de usar a sua língua materna em todas as situações e as instituições de ensino brasileiro, apoiando o seu uso e difusão universalizando, assim o seu ensino de LIBRAS, educação de surdos. No início da década de 90, houve uma estruturação curricular onde a Libras deveria ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.Obviamente enfrenta-se um desafio, tomar a escola um espaço aberto e adequado ao ensino inclusivo. Sabe-se que muitos obstáculos são encontrados, particularmente sobre os princípios da educação inclusiva para que atenda as especificidades de cada aluno portador de deficiência auditiva, mas para que haja uma verdadeira inclusão, é preciso que os professores também tenham apoio dos familiares do portador de deficiência, promovendo a acessibilidade do mesmo em classe de ensino regular para que possa adquirir incentivos a autonomia e o espirito critico criativo e passe a exercer a sua cidadania.

Palavras-chave: Inclusão, língua de sinais, educação de surdos, deficiente auditivo, ensino de LIBRAS.

ABSTRACT

The present work aims to highlight the importance of the LIBRAS for the development of the deaf, starting from the observation that the natural language of the deaf is sign language, therefore it should be the mother tongue and most of these deaf people come from homes of hearing parents, Which emphasizes still more the importance and necessity to use the teaching of the same in the school context, considering the linguistic rights, the deaf have rights to use their mother tongue in all situations and the Brazilian educational institutions, supporting its use and Diffusion universalizing, thus its teaching of LIBRAS, Education of the deaf. At the beginning of the 90s, there was a curricular structuring where Libras should be inserted as a compulsory discipline in teacher training courses for the teaching of public and private institutions at the intermediate and higher levels of the federal system Of education and of the education systems of the States, Federal District and Municipalities. Obviously a challenge is faced, to make the school an open space suitable for inclusive education. It is known that many obstacles are encountered, particularly on the principles of inclusive education to meet the specific needs of

Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo – S.P. Professora da

Rede Municipal da Cidade de São Paulo. Email: pricaalves84@hotmail.com

each student with hearing impairment, but for true inclusion, teachers must also have support from the Disability, promoting the accessibility of it in a regular education class so that it can acquire autonomy incentives and a creative critical spirit and begin to exercise its citizenship.

Keywords: Inclusion, sign language, education of the deaf, hearing impaired, teaching of LIBRAS.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem, portanto, tem um grande significado social, ela proporciona ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um grupo ao mesmo tempo em que constituem a sua singularidade. "A linguagem é um poderoso instrumento para a interação social, desenvolvimento e significação humana."Por isso aprender libras para os surdos, faz com que eles se sintam cidadão, que fazendo parte da sociedade, é o grito dos surdos na sociedade dizendo que "eu existo".

Na discussão sobre a educação dos surdos, devem-se relevar as necessidades e dificuldades linguísticas dos mesmos. Atualmente, entende-se, na educação desses alunos, a primeira língua deve ser a de sinais, pois possibilitam a comunicação inicial na escola em que eles são estimulados a se desenvolver, uma vez que os surdos possuem certo bloqueio para a aquisição natural da linguagem oral.

Diante de tais reflexões o objetivo é evidenciar a importância da língua de sinais na educação do sujeito surdo em classes regulares. A utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar desses alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam não de forma oral, mas visual. Esse tipo de linguagem, assim como a oral possui riquezas linguísticas e oferece as mesmas possibilidades de constituição de significados, além de cumprir um papel fundamental na educação dos surdos, não podendo ser ignorado pela escola no processo ensino e aprendizagem deste educando e constitui uma base para sua comunicação.

O ensino de libras vem sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar desses alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam.

Essa linguagem é um elemento essencial para a comunicação e fortalecimento de uma identidade Surda no Brasil e, dessa forma, a escola não pode ignorar no processo de ensino aprendizagem.

A educação inclusiva se orienta pela perspectiva da diversidade, com metodologias e estratégias diferenciadas, com responsabilidade compartilhada, cuja capacitação do professor passa pelo conhecimento sobre a diversidade, com a família, responsabilidade para com o exercício da profissão. As transformações acontecem na atividade principal, quando o aluno esta dentro da sala de aula.

Este é o principal motivo de haver modificação, pois sem ela, não haverá mudança, considerando que as relações e a constituição do ser humano acontecem nas situações mais ocultas da vida.

O ensino de dessa linguagem é uma questão preocupante no contexto da educação dos surdos, pois o reconhecimento da importância do estudo da mesma no ensino de surdos, ainda é deixado de lado. Portanto há uma necessidade maior de reflexão no sentido de evidenciar a sua importância.

A principal função da escola é possibilitar ao aluno adequar-se ao conhecimento ensinado pelo professor. Neste processo de ensino aprendizagem, os conceitos oferecidos pela escola interagem com os conceitos do senso comum aprendidos no cotidiano e, nessa interação é que a escola reorganiza os ensinamentos modificando-os, que se consolidam a partir do senso comum.

2 LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

A história da nossa língua de sinais se mistura com a história dos surdos no Brasil. Até o século XV os surdos eram mundialmente considerados com ineducáveis. A partir do século XVI com mudanças nessa visão acontecendo na Europa, essa ideia foi sendo deixada de lado. Teve início a luta pela educação dos surdos, na qual ficou marcada a atuação de um surdo francês, chamado Eduard Huet. Em 1857, Huet veio ao Brasil a convite de D Pedro II para fundar a primeira escola para surdos do país, chamada na época de Imperial Instituto de Surdos Mudos. Como passar do tempo,o termo surdo mudo" saiu de uso por ser incorreto mas que persistiu e funciona até hoje, com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos – a famosa INES.

A Libra foi criada, então junto com INES a partir de uma mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos já utilizados pelos surdos brasileiros.

Ela foi ganhando espaço pouco a pouco, mas sofreu uma grande derrota em 1880. Um congresso sobre surdez em Milão proibiu o uso das línguas de sinais no mundo, acreditando que a leitura labial era a melhor forma de comunicação para os surdos. Isso não fez com que eles parassem de se comunicar por sinais, mas atrasou a difusão da língua no país.

Com a persistência do uso e uma crescente busca por legitimidade da língua de sinais, a Libras voltou a ser aceita. A luta pelo reconhecimento da língua, no entanto, não parou. Em 1993 começou uma nova batalha, com um projeto de lei que buscava regulamentar o idioma no país. Quase dez anos depois, em 2002, a Libras foi finalmente reconhecida como uma língua oficial do Brasil.

O Brasil hoje conta hoje com cerca de 10 milhões de surdos, isso equivale a aproximadamente 5% da população brasileira. Essa

conquista se somou a outras mais atuais, que sempre passaram pelo campo da legislação. Nos últimos anos não foram poucas as leis e recomendações que buscam regulamentar aspectos de línguas de sinais e da comunidade surda.

Em 2004, lei que determina o uso de recursos visuais e legendas nas propagandas oficiais do governo. Em 2008, instituído o Dia Nacional dos Surdos. Em 2010, foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. Em 2015, publicação da Lei Brasileira de Inclusão que trata da acessibilidade em áreas como educação, saúde, atendimento, cultura, trabalho e etc. Em 2016, Anatel publica resolução com as regras para o atendimento das pessoas com deficiência por parte das empresas de telecomunicações.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e entre surdos e ouvintes. Para melhor nos inteirarmos dessa realidade é interessante que essa linguagem se faça conhecer, e que haja uma procura por ela com o interesse de aprendê-la.

Ao contrário do que imaginamos ao perceber a existência desse tipo de linguagem, a Libra não é apenas uma medida paliativa para se estabelecer algum tipo de comunicação com os deficientes auditivos, mas é uma língua natural como qualquer outra, com estruturas sintáticas, semânticas, morfológicas, etc. A diferença básica é que ela também utiliza a imagem para expressar-se. Para se aprender LIBRAS deve-se, portanto, passar por um processo de aprendizagem de uma nova língua, tal qual fazemos quando nos propomos a aprender francês, inglês, etc.

A Libra é uma das linguagens de sinais existentes no mundo inteiro para a comunicação entre surdos. Ela tem origem na Linguagem de Sinais Francesa. As linguagens de sinais não são universais, elas possuem sua própria estrutura de país pra país e diferem até mesmo de região pra região de um mesmo país, dependendo da cultura daquele determinado local para construir suas expressões ou regionalismos.

Para determinar o seu significado, os sinais possuem alguns parâmetros para a sua formação, como por exemplo a localização das mãos em relação ao corpo, a expressão facial, a movimentação que se faz ou não na hora de produzir o sinal, etc.

Há algumas particularidades simples, que facilitam o entendimento da língua, como o fato de os verbos aparecerem todos no infinitivo e os pronomes pessoais não serem representados, sendo necessário apontar a pessoa de quem se fala para ser entendido. Há ainda algumas palavras que não tem sinal correspondente, como é o caso dos nomes próprios. Nessa situação, as letras são sinalizadas uma a uma para expressar tal palavra.

A libra, não é apenas uma linguagem, uma vez que prestam as mesmas funções das línguas orais, pois ela possui todos os níveis linguísticos e como toda língua de sinais, a Libra é uma língua de modalidade visual-gestual, não estabelecida através do canal oral, mas através da visão e da utilização do espaço.

Como a língua de sinais se desenvolve de forma, é lógico e aceitável que os surdos se comuniquem naturalmente utilizando as mãos, cabeça e outras partes do corpo, por estarem privados da audição.

Para Felipe (1998), pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são tão compatíveis quanto em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-las com função estética para fazer poesias, teatro e humor.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua natural, porque, como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas, além de poderem expressar qualquer conceito do concreto ao abstrato. Considera-se que a Libras é ou deve ser a língua materna dos Surdos brasileiros, porque tendo os Surdos bloqueios para aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, eles só vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo.

Os processos de desenvolvimento da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente tornando-se necessário desenvolver alternativas que possibilitem os alunos com surdez adquirir linguagem aperfeiçoando esse potencial.

Quando uma criança surda tem acesso a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, ela se desenvolve integralmente, pois tem inteligência semelhante a dos ouvintes, diferindo apenas na forma como aprendem que é visual e não oral-auditiva. No entanto, a maioria das crianças surdas vêm de famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais, e por isso, é essencial a imersão escolar na primeira língua das crianças surdas, já que essa aquisição da linguagem permitem o desenvolvimento das funções cognitivas.

Atualmente, no Brasil, muitas escolas vêm implementando uma proposta bilíngue na educação dos surdos, ou seja, aprendizado da Libra e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Isto tem sido o resultado de lutas dos surdos brasileiros por uma educação que atenda de forma eficaz suas necessidades linguísticas.

Não se sabe certo onde surgiu a língua de sinais nas comunidades surdas, mas

foram criadas por homens que tentaram recuperar a comunicação através dos demais canais por terem um impedimento auditivo. Não existem registros oficiais do surgimento da língua de sinais no mundo. Alguns educadores, mesmo fracassando não mediam esforços para fazer os surdos falarem, inclusive no Brasil, já outros, criavam adaptações técnicas e metodologia específica para ensinar os surdos levando em consideração as suas diferenças linguísticas. No entanto, vários surdos sinalizavam entre si, criando um momento propício para a constituição de uma língua de sinais.

3 Desenvolvimento da pessoa surda

Stelling 1999, diz que o papel da família é fator relevante para o desenvolvimento da criança, pois é o alicerce da personalidade subjetiva é construída a interação familiar e é de fundamental importância na constituição social do indivíduo. Logo a família é o primeiro local onde as capacidades das crianças são desenvolvidas, o lugar ideal para se iniciar o atendimento de base para os surdos. É no espaço familiar que os valores e as crenças são transmitidos de geração em geração. Diante disso, é importante ressaltar que o modo como à criança surda é tratada no contexto familiar terá influência sobre a imagem que ela terá de si mesma.

Para que o surdo, segundo Dizeu e Caporali (2005), possa reconhecer sua identidade, é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. É necessário que o mesmo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, e apenas surda, pois é por intermédio das relações sociais que o sujeito tem possibilidade de aceitação e representação de si próprio e do mundo, definindo assim suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais.

A relação entre o homem e o mundo acontece mediada pela linguagem, porque permite ao ser humano planejar suas ações, estruturar seu pensamento, registrar o que conhece e comunicar-se.

A língua é o principal meio de desenvolvimento do processo cognitivo do pensamento humano. Por isso a presença de uma língua é considerada fator indispensável ao desenvolvimento dos processos mentais.

A disposição de um ambiente linguístico é necessária para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos da língua. É através da linguagem que a criança percebe o mundo e constrói a sua própria concepção.

A cultura, a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento do individuo. É justamente esta é a área comprometida no surdo. A conclusão é que as consequências da surdez ultrapassam as dificuldades comunicativas e atinge todas as áreas do desenvolvimento. Por isso reconhecer o surdo em todas as suas potencialidades é fundamental. O desenvolvimento linguístico e a aprendizagem de uma língua são fundamentais para a formação da cognição. Embora a criança surda se depare com muitas dificuldades devido aos aspectos do desenvolvimento linguístico, suas potencialidades de desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas são as mesmas que as das crianças ouvintes.

Para compreender o desenvolvimento cognitivo da criança surda é interessante analisar os conceitos de desenvolvimento, linguagem e aprendizagem relacionando com o contexto da surdez.

A aquisição da linguagem se dá através de canais sensoriais, sendo a audição um canal sensorial de extrema importância. Por isso a perda auditiva interfere na aquisição da linguagem e em praticamente todas as dimensões do desenvolvimento da criança. Significa, então, que a criança surda não necessariamente irá apresentará dificuldades e déficits na sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e por não adquirir a linguagem, pois a linguagem não se resume apenas à modalidade auditiva oral que necessita do canal sensorial da audição para ser adquirida, mas é um aspecto muito mais abrangente e as crianças surdas desenvolvem a linguagem, porém numa modalidade diferente da linguagem dos ouvintes. Por isso é importante compreender o que é linguagem para especificar bem essa questão. Entendese por linguagem tudo quanto serve para expressar ideias, sentimentos, modos de comportamento. Linguagem também é todo sistema de signos que serve de meios de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos do sentido, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc.

Embora a audição seja o canal importante na aquisição da linguagem, não é o único. A linguagem pode ser percebida pelos diversos órgãos do sentido e por isso distinguimos linguagem oral e linguagem visual. A criança surda não pode adquirir uma linguagem oral, mas o sentido da visão lhe permite a aquisição de um tipo especifico de linguagem visual, a linguagem de sinais.

O surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma linguagem especifica para isso, a língua de sinais. A língua de sinais é antes de tudo imagens do pensamento dos surdos e faz parte da ex-

periência vivida da comunidade surda. Como artefato cultural, a língua de sinais também é submetida à significação social a

partir de critérios valorizados, sendo aprovada como sistema de linguagem rica e independente. Um outro aspecto importante da cultura dos surdos é a adoção de uma ética da vida em seus comportamentos, pois para os surdos, o que valida a ação é se ela atende ou não aos objetivos e necessidades básicas da vida, ou seja, sobrevivência, prazer e saciação.

As dificuldades dos surdos ocorrem basicamente pelo fato de viverem em ambientes que utilizam as línguas orais e auditivas e a falta da audição lhes impossibilitam de adquiri-la espontaneamente. Entretanto, as pessoas surdas desenvolvem como já salientado, uma língua de modalidade viso-motora que possibilita sua comunicação e, certamente, desempenha também a função generalizante e organizadora o pensamento.

Portanto, podemos concluir que a dificuldade do surdo não é de base orgânica, mas conforme comentado anteriormente, tem base no fator social que não utiliza a modalidade linguística da qual o surdo tem possibilidades de adquirir naturalmente. Por isso podemos pensar que se as crianças surdas que nascerem e crescerem num ambiente em que as pessoas utilizem a língua de sinais para se comunicar, terão por consequência, uma situação do ambiente sócio-cultural propícia para a aquisição espontânea da linguagem e extensivamente possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento global.

Percebemos, então que a surdez não deveria prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e muito menos deveria ser encarada como uma deficiência que incapacita o indivíduo. Essas são características culturais da sociedade ouvinte que conduz a discriminação e marginalização dos surdos. O acesso natural à língua de sinais proporciona a aprendizagem e o

desenvolvimento por caminhos também naturais.

Embora a Declaração de Salamanca considere a questão de língua, aspecto mais peculiar na educação dos surdos, ainda assim, a língua é apenas mencionada através de recomendações e não a viabilização e inserção de um ensino que tenha a língua de sinais como alicerce. Até mesmo o Plano Nacional de Educação Especial de 1994 que afirma o direito dos surdos usarem a língua de sinais, apenas recomenda a utilização desta pelos professores de surdos e familiares. Percebemos com isso que as políticas de educação especial é de inclusão no sentido globalizado, em que as especificidades são relegadas a um plano de assistencialismo e não de garantia de acesso à educação por todos, através do reconhecimento ás diferenças.

A Linguagem corporal é uma forma de comunicação não-verbal, onde o corpo fala através de gestos, expressões faciais e posturas. A linguagem corporal surgiu bastante antes da linguagem verbal, e ainda hoje representa uma das mais importantes formas de comunicação do ser humano. Especialistas afirmam que aproximadamente 93% de toda a comunicação do ser humano não éverbal. 55% da comunicação é feita sem a utilização de palavras, ou seja, está relacionada com posturas, expressões faciais e gestos. A sonoridade de vocalização (tom de voz, ritmo e velocidade de fala) também são importante e correspondem a 36% das mensagens transmitidas.

A postura dos braços, pernas, cabeça e a expressão facial podem transmitir vários sentimentos. Por exemplo: se uma pessoa não mantêm contato visual enquanto outra pessoa está falando com ele, isso pode querer dizer que ela não está interessada na conversa ou na pessoa. Por outro lado, quando uma pessoa está com os braços, essa postura pode ser considerada defensiva, revelando insegurança. A distância entre o locutor e interlocutor também pode indicar tensão entre os dois.

A expressão facial, os movimentos e os gestos podem ser mais ou menos sutis em cada pessoa, e a forma de falar, andar ou nos sentar sempre diz algo sobre nós e sobre o que estamos sentido, que pode se refletir em nosso exterior. Inclusive existem momentos em que enviamos mensagens contraditórias falamos uma coisa, mas a nossa linguagem corporal revela outra.

O gesto é uma forma de comunicação não verbal de um indivíduo que possui uma grande expressividade permitindo expressar uma variedade de sentimento e pensamentos. É feito com uma ou mais partes do corpo, ás vezes usando o corpo inteiro, mãos, braços e expressões fisionômicas. Acontece sem ou com a combinação verbal podendo dar mais força á fala ou mesmo substituir.

Sinais de confianças dos cumprimentos das mulheres devem ser preferencialmente, de frente. Já para os homens, essa posição significa desafio, para eles, a melhor abordagem é feita pela lateral, postura que por sua vez, gere desconfiança nas mulheres.

A postura deve ser ereta e com os ombros jogados para trás, os gestos com as mãos e com os braços devem seguir as suas palavras, os discursos devem ser lento e claro, e o tom deve ser moderado.

Alguns sinais dos signos comuns que demonstram que a pessoa está falando pode estar na defensiva: os olhos do interlocutor não mantêm contato com os seus durante muito tempo o estão com expressão de desanimo, mostra poucas expressões faciais e os gestos das mãos e braços são breves e se realizam perto do corpo.

Sinais que a outra pessoa está mentindo: mudança no tom de voz pode haver gaguejo e pigarreio; os olhos do interlocutor mantêm pouco ou quase nenhum contato com seus ou inclusive podemos perceber um rápido movimento deles; a mão ou os dedos colocam-se em frente da boca ao falar; o corpo do interlocutor fica afastado de você e podem existir gestos fora do comum; mudança na cor da pele do rosto ou pescoço como ruborização e aumento de transpiração.

4 A Importância da Educação Inclusiva

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade não requer apenas acessibilidade de locomoção. Requer, também, aceitação social e a garantia de que ela ocorra.

A criança, ao ser diagnosticada com qualquer tipo de deficiência, seja ela intelectual, física ou auditiva, tem direitos semelhantes às demais. Além disso, o cuidado especial destinado a ela, principalmente no que diz respeito à educação, é um dever do Estado e um direito previsto em lei.

Para garantir a assimilação de conceitos, a criança que possui necessidades especiais terá direito de participar do desenvolvimento de atividades tanto na Educação Regular, quanto em Escolas de Educação Especial. A escolha do tipo de educação a ela destinada é de responsabilidade dos responsáveis legais e deve ser pautada a partir da filosofia que a Instituição de Ensino deseja desenvolver.

A educação, portanto, mais do que assegurar a aprendizagem daquele que a utiliza, é uma forma de garantir a integração e aceitação social, sendo o primeiro passo para que a sociedade reconheça seus direitos e seu papel como cidadão.

Os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral, o que difere é o atendimento, que passa ser de acordo com as diferenças individuais do educando.

Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas - ONU, as pessoas com deficiências representam 10% da população mundial. Esse percentual pode ser mais elevado quando se trata de países, como o Brasil, onde as condições socioeconômicas da população são precárias.

Existem três categorias na educação especial:Na categoria dos dependentes, estão aqueles atendidos somente em clínicas, pois, dependem totalmente de serviços necessários para sua total sobrevivência, não conseguem ter hábitos higiênicos, não conseguem se vestir, necessitando de um acompanhamento de 24 horas.

Na categoria dos treináveis, estão aqueles que frequentam escolas especiais, eles já conseguem se defender dos perigos, repartir e respeitar os outros, já adquirem hábitos rotineiros de higiene, necessitando somente de ajuda e supervisão. E na maioria dos casos, o retardo é identificado nos primeiros anos de vida.

Na categoria dos educáveis, estão aqueles que frequentam classes especiais, esses já possuem vocabulário suficiente para a vida diária, e habilidade de adaptação pessoal e social, geralmente essas crianças atingem na fase adulta, uma idade de desenvolvimento mental entre sete e doze anos.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências.

O primeiro desafio da nova reforma do ensino demanda um intenso trabalho de conscientização da necessidade da integração do portador de necessidades especiais na escola regular e supõem o desenvolvimento de um programa de conscientização de professores, técnicos, auxiliares, famílias e comunidade sobre a integração. É que não basta que os professores que vão receber crianças com necessidades especiais em suas classes sejam sensibilizados, é preciso que a escola como um todo se conscientize dessa nova missão. Frente a todas as dificuldades para implementação da Escola Inclusiva no Brasil está a convivência entre alunos deficientes e não deficientes que têm a possibilidade de aprender a conviver com as diferenças presentes na coletividade.

A Lei 9394/96, no capítulo V, artigo 58, coloca que os portadores de necessidades educativas especiais devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, haverá serviços de apoios especializados, para atender as peculiaridades da clientela. Os demais artigos deste capítulo da lei também falam da Educação Especial.

Querendo agir no sentido de acabar com a discriminação sofrida pelas pessoas portadoras de necessidades especiais. Nos Princípios Básicos da educação Especial está expressa a preocupação com o desenvolvimento integral do educando e, acima de tudo, respeitando-o e proporcionando uma educação de qualidade visando torná-lo um indivíduo produtivo na sociedade em que vive. Coloca a importância da educação se assentar em princípios democráticos alicerçados na dignidade, liberdade e igualdade.

Necessidades educacionais especiais é uma expressão que foi consagrada na Declaração de Salamanca (1994) e referem-se a todas as crianças, jovens e adultos que durante sua vida escolar apresentam alterações no processo de aprendizagem, temporárias ou permanentes, que requerem das escolas decisões e atitudes diferenciadas daquelas que usualmente ocorrem para o conjunto dos alunos.

Falar sobre a inclusão de alunos com deficiências na educação regular requer que se olhe para esta questão sob diferentes aspectos, para que não se seja simplista é preciso olhar pelos aspectos político, conceitual e pedagógico.

A Educação tem, hoje, na perspectiva da inclusão, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Tudo indica para a necessidade de mudança.

O maior desafio para a escola neste inicio de século é cumprir com eficiência a proposta de inclusão, ou seja, desenvolver um trabalho visando à educação para todos. Os tempos estão mudando e hoje já se encontram nas salas de ensino regular muito alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais ao lado de crianças e adolescentes considerados normais. São as "escolas para todos", nas quais se reconhecem e se respeitam às diferenças, buscando promover a aprendizagem e atender às necessidades de iguais e desiguais.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96 estabelece que "(...) todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças (...)", acreditando que "todos os educados são capazes de aprender". O direito à cidadania de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais está sendo garantido, porém nem sempre foi assim.

Esse movimento demorou anos e está sendo construído em vários momentos históricos sobre os quais se faz a seguir um breve relato. O ano de 1981 foi o marco inicial do conceito da sociedade inclusiva com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. 1983 a 1992 seguiram-se a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência.

Na cidade de Jontiem, na Tailândia, em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se observaram o esforço coletivo de vários organismos internacionais visando assegurar educação básica de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Neste grandioso evento, a UNESCO garante a democratização da educação sem levar em conta às particularidades dos alunos, mas sim suas potencialidades.

Após esse encontro na Tailândia, acontece, em 1994, na cidade de

Salamanca, na Espanha, um encontro onde foi elaborada a "Declaração de Salamanca" que fala sobre os princípios, a política e a prática da educação para necessidades especiais.

Também este documento evidencia a necessidade de dar-se às escolas condições para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Esses acontecimentos internacionais ocorreram no período entre a promulgação da Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) e o Brasil se fez presente em Jontiem e também em Salamanca, assumindo o compromisso de mudar sua política educacional.

Essa intenção pode ser observada na Constituição Federal no artigo 208 (III) que garante aos portadores de necessidades educacionais especiais "atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino". A preocupação com o respeito e a diversidade humana está evidenciada em vários documentos publicados pelo MEC. No PCN - Com os novos paradigmas, as pessoas com deficiência têm sido vistas de forma diferente, observa-se que estas pessoas podem ser participativas e capazes e, portanto devem ser respeitadas e valorizadas em suas diferenças e que as oportunidades de desenvolvimento precisam ser oferecidas e elas.

A inclusão não deve ocorrer só na escola, antes da criança vir para a escola ela deve estar totalmente incluída na família, na comunidade, na igreja, praça, parquinho, entre outros segmentos da sociedade, pois só assim será possível alcançar um desenvolvimento global e harmonioso. Ao ingressar na escola regular, a criança surda enfrenta seu maior problema. Quando a criança surda entra na escola e tem o conhecimento à língua dos sinais terá maior facilidade desenvolver-se, pois poderá comunicar-se com os demais alunos utilizando dessa linguagem. Porém nem todas as crianças terão acesso a essa aprendizagem fora da escola.

4.1 O Uso de Libras no Contexto Escolar

Todas as pessoas têm o direito de estar na escola (Constituição Federal, Art. 205), assim Ferreira (1999) define a escola como um estabelecimento público onde se ministra o ensino de forma coletiva, porém em sua essência a escola.

Percebe-se então que a escola é muito importante na formação do sujeito em todos os aspectos. É um lugar de aprendizagem de diferenças e de trocas de conhecimentos, precisando, portanto atender a todos sem distinção, a fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões (Carvalho, 2004). A Declaração de Salamanca (1994) prevê uma educação inclusiva onde todas as crianças podem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, raciais, lingüísticas ou outras. No caso do surdo sua educação é prevista em sua língua nacional de signos, a língua de sinais. Já a LDBEN/96 (Lei manca (1994) e na Constituição Federal de 1988, traz em seus arti-

gos especificamente 58 e 59, fundamentos e princípios para uma educação inclusiva de qualidade que atenda a todos os educandos através de adequações específicas para atender as necessidades dos portadores de deficiências.

Para Carvalho (2004) não basta apenas colocar os deficientes em classes regulares, se faz necessário assegurar-lhes garantias e práticas pedagógicas que rompam as barreiras de aprendizagem a fim de não se fazer uma educação inclusiva marginal e excludente.

Na educação dos surdos, o que lhes constitui uma barreira de aprendizagem diz respeito às questões referentes à sua linguagem. Estes sujeitos não ouvem, por isso, têm grandes dificuldades em se comunicar e aprender, embora sejam iguais aos ouvintes, as precisam de uma educação diferente que o respeite na sua diferença.

Atualmente no Brasil há um crescente discurso sobre a educação bilíngue para surdos. O termo bilinguismo significa "utilização regular de duas línguas por indivíduos, ou comunidade, como resultado de contato linguístico" (Ferreira, 1999, p. 300). Ser bilíngue, portanto é falar e escrever em duas línguas.

O surdo tem direito a esta educação e a mesma deve acontecer de maneira que, segundo Quadros, (2006) o português deveria ser ensinado aos surdos como segunda língua. Dessa forma a escola deveria apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua e, paralelamente, introduzir a língua portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua.

A escola é muito importante na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos. É um lugar de aprendizagem, de diferenças e de trocas de conhecimento, precisando, portanto atender a todos sem distinção, a, fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões.

Vários são os dispositivos legais que preveem organização especial de currículos, desenvolvimento de métodos, técnicas e recursos educativos, além de professores especializados e capacitados. No caso dos surdos, trata-se de promover adequações nas ações educacionais à realidade destes sujeitos que têm ou deveriam ter a língua de sinais como língua materna.

A Declaração de Salamanca (1994) prevê uma educação inclusiva onde todas as crianças podem aprender juntas, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, raciais, linguísticas ou outras. No caso do surdo, sua educação é prevista em sua língua nacional de signos, a língua de sinais.

Na educação de surdos, o que pode constituir uma barreira no que diz respeito ao seu desempenho na aprendizagem, está relacionado com questões referente à sua linguagem. Não basta somente que o surdo seja incluído em salas do ensino regular, mas principalmente que sejam atendidos nas suas necessidades linguísticas. Portanto, os surdos precisam de uma educação que os respeite nas suas diferenças.

Para Carvalho (2004) não basta colocar as pessoas com deficiência em classes regulares, se faz necessário assegurar-lhes garantias e práticas pedagógicas que rompam as barreiras de aprendizagem a fim de não se fazer uma educação excludente.

Diferentemente dos ouvintes, grande parte das crianças surdas entram na escola sem aquisição de língua, uma vez que a maioria delas vem de famílias ouvintes que não sabem a língua de sinais, portanto, a necessidade que a LIBRAS seja, no contexto escolar, não só língua de instrução, mas, disciplina a ser ensinada.

Por isso é imprescindível que o ensino de LIBRAS seja incluído nas séries iniciais do ensino fundamental para que o surdo possa adquirir uma língua e posteriormente receber informações escolares em língua de sinais. O papel da língua de sinais na escola vai além da sua importância para o desenvolvimento do surdo, o seu uso por toda comunidade escolar (surdos e ouvintes) promove a comunicação e interação entre os mesmo, por isso o ensino da Libra pode ser estendido aos alunos ouvintes.

Por isso não basta somente a escola colocar duas línguas nas classes, é preciso que haja a adequação curricular necessária, apoio para os profissionais especializados para favorecer surdos e ouvintes, a fim de tornar o ensino apropriado a particularidade de cada aluno.

Segundo SKLIAR (2005, p. 27): " Usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas".

As diferentes formas de proporcionar uma educação às crianças de uma escola, dependem das decisões político-pedagógicas adotadas pela escola. Ao optar por essa educação, o estabelecimento de ensino assume uma política em que duas línguas passarão a ser exercitadas no espaço escolar.

Para tornar a escola um espaço aberto e adequado ao ensino inclusivo, é preciso que haja uma verdadeira inclusão. É importante frisar que segundo a lei brasileira é previsto a presença de interpretes de libras nas diferentes instituições sociais, como por exemplo, escolas, universidades, programas de televisão, palestras, eventos sociais entre

outros. O que por sua vez facilita a melhor compreensão entre surdos e ouvintes.

É notório perceber que a exclusão ainda existe, mas através da educação inclusiva no que se discute acerca da inserção de alunos com deficiência auditiva é importante que a criança seja inserida em um sistema comunicativo em que sinais e falas estejam presentes, para abrir a possibilidade do diálogo e da representação na criança surda.

O uso de comunicação alternativa em sala de aula (desenhos, mímicas e expressão corporal) auxilia o professor que não domina as técnicas da libras. No que se refere à avaliação deve acontecer de acordo com as necessidades do aluno, considerando mais o conteúdo do que a forma com a qual a criança se expressa.

A linguagem de sinais é sem dúvidas um elemento fundamental para a comunicação e fortalecimento de uma identidade surda, e a escola não pode ignorar esse processo de ensino aprendizagem. Todavia a escola deve possibilitar ao aluno adequar-se ao conhecimento passado pelo professor.

Como mesmo consta na Constituição da República Federativa do Brasil,

III, Art. 205 "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

De acordo com Quadros (1997), no Brasil as crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada, e é comum encontrarmos surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série.

Portanto a utilização das Libras deve ser cada vez mais incentivada na sociedade e não utilizada apenas em algumas instituições escolares, pois esta possibilita o surdo a interagir em sociedade, construir sua identidade, colaborando ainda para a melhoria da qualidade de vida da população surda, além de assegurar os direitos como cidadão e o respeito às diferenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Libras representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Logo, é imprescindível para a criança surda e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível, pois quando a família aceita a surdez e a Libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico.

Com essa pesquisa conclui-se que a cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos constituem grupos sociais que têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum, e ainda terão de lutar por muito tempo para mudar a visão social ouvinte da surdez e, sobretudo para exercer plenamente sua cidadania e liberdade de decidir. Daí a importância da formação consciente das crianças surdas, que a partir do acesso a sua língua natural terá possibilidades distintas no seu desenvolvimento global, equipando-se para a busca da sua cidadania.

Portanto, a família, exerce um papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança, e quando esta base não está firme gera comportamentos agressivos e frustrações.

Autores afirmam que as crianças surdas deveriam ter acesso à língua de sinais da mesma forma que as crianças ouvintes, ou seja, de forma natural, espontânea, seguindo as mesmas etapas. Isso poderá acontecer se a criança surda viver num ambiente em que as pessoas que convivem com ela utilizem a língua de sinais, neste caso em especial, a família e a escola.

Desta maneira, este artigo reafirma que a inclusão de alunos surdos na sala de aula do ensino comum é uma proposta não relacionada somente com as questões da surdez, mas com questões que envolvem uma diferença diversificada num sentido de que outros caminhos pedagógicos devem ser trilhados para que estes alunos possam vir a constituir-se como um sujeito surdo pertencente a uma sociedade cuja maioria é de ouvintes. Dentre estes ouvintes, outras diferenças também existem, pois vivemos em uma sociedade que também não reconhece as necessidades dos ouvintes, não tem um olhar para suas particularidades.

Há muito que se fazer ainda no que se diz respeito sobre a educação especial. As instituições de ensino precisam proporcionar mais recursos linguísticos para os deficientes auditivos para que eles possam se desenvolver de forma autônoma, preparando - se para os desafios do cotidiano fazendo a diferença.

Desta forma, será no cotidiano da inclusão escolar, através das experiências e reflexões das mesmas, que se estabelecerá no processo social, as maneiras para a inclusão e quais serão as propostas pedagógicas utilizadas para o ensino das crianças com neces-

sidades educativas especiais.

As políticas educacionais precisam reconhecer as diferenças para garantir a educação como direito humano. A proposta seria pensar em uma educação possível para os surdos considerando as peculiaridades das suas experiências visuais, pensando em qual a inclusão que se pretendemos para os surdos; frequência à classe regular ou acesso ao conhecimento e desenvolvimento do seu potencial cognitivo, colocando o individuo em primeiro plano, considerando todas as suas necessidades educacionais visando seu desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Constituição da Republica Federativa do Brasil. Rio de Janeiro:

Degrau cultural 1988.

BRASIL, Congresso nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 e 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. Porto Alegre, Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994, disponível em HTTP: //portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf acesso em 30 de maio de 2009.

DIZEU, L. C. T. de B. & Caporali, S. A. (2005). A Língua de Sinais Constituindo o Surdo como Sujeito. Educação & Sociedade. Campinas,

26 (91), 583-597.

FELIPE, Tânia A. Introdução à Gramática da LIBRAS (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

http://www.infoescola.com/portugues/lingua-brasileira-de-sinais-libras http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/compar1.2.php http://www.infoescola.com/pedagogia/educacao-especial/

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 1999.

QUADROS, Ronice Muller, SHIMIEDT, Magali L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R.M. de. & PERLIN, Gladis T.T. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? Rev. Espaço: Informe técnico científico do INES. Rio de Janeiro, n.7 p. 35-40, junho, 1997.

SKLIAR, Carlos; A Surdez, um olhar sobre as diferenças. 3ª edição; ed.

Mediação – Porto Alegre – RS – 2005.

STELLING, E. P. (1999). A relação da pessoa surda com sua família. Revista Espaço, 23(11), 45-47.

BRINCAR COM MATERIAL DE LARGO ALCANCE:

TRANSFORMANDO LIXO EM APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUITÉRIA DE OLIVEIRA SANTOS

RESUMO

A educação infantil é o início do percurso de uma longa jornada, um tempo para que as crianças aprendam através de experiências ricas e interessantes. É por meio de práticas pedagógicas de qualidade que os educadores acompanham e promovem o desenvolvimento integral das crianças. E crianças aprendem brincando, pois é dessa forma que conseguem interagir e compreender o mundo. O principal objetivo desse artigo é apresentar outros recursos que vão além de brinquedos estruturados (geralmente de plástico, estereotipados, de baixa qualidade, fabricados em grandes quantidades para suprir um mercado tão consumista), os brinquedos não estruturados, os materiais de largo alcance e como influenciam no desenvolvimento das crianças. Apesar de conhecidos, muitas vezes esses materiais são desvalorizados e/ou deixados em segundo plano. Através de vasta pesquisa bibliográfica em livros, artigos, revistas e sites, consultando autores como Kishimoto, Piaget e Vigotski) foram tecidas reflexões que pretendem ampliar e inspirar profissionais da educação infantil a qualificar suas práticas pedagógicas e auxiliá-los a refletir e reinventar experiências contemplando as diversas infâncias brasileiras. Palavras Chave: Educação Infantil, criança, jogo simbólico, material de largo alcance, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Freud, O poeta e a fantasia

Em instituições de Educação Infantil é comum ver crianças brincando com seus

carrinhos, bonecas, blocos de montar e tantos outros brinquedos. Brincar é uma prática inerente à infância. Em algumas ocasiões, porém, é possível observar os educadores oferecendo outros tipos de materiais para os pequenos: caixas de papelão, potes, latas, tecidos, garrafas pet entre outros. Muitas vezes esse material é oferecido somente por falta de opção ou em um projeto pontual com sucatas, sem um objetivo mais amplo, deixando de explorar aspectos importantes desse material. O presente artigo apresenta outras possibilidades de trabalho com esse material tão rico que deve ser introduzido na rotina das unidades de educação infantil.

Reconhecer o material de largo alcance como instrumento pedagógico com potencial para revelar as identidades infantis. Priorizar o uso desse material em detrimento de brinquedos industrializados para valorizar e incentivar a criatividade infantil. Inspirar educadores para que não se limitem aos materiais industrializados na construção de seu planejamento. Estes são os objetivos deste artigo.

Para tanto, primeiro situaremos o leitor dentro do ambiente educacional nas Unidades de Educação Infantil e como a criança interage com o ambiente escolar. O próximo tópico estudado será sobre a importância da brincadeira na vida dos bebês e crianças e também na rotina escolar. Já que, diferente de outras etapas do ensino, em que os conhecimentos são organizados em matérias e avaliados de forma quantitativa pelos educadores, na educação infantil, as aprendizagens acontecem por meio das brincadeiras, de forma lúdica e intuitiva.

E dentre as brincadeiras que acontecem, a mais importante é o faz de conta, jogos simbólicos. Nesse tipo de atividade a criança tem liberdade para transformar o mundo a sua volta. A criatividade, seus medos, seus conhecimentos de mundo, aparecem nesses jogos. No jogo simbólico é comum as crianças utilizarem diversos tipos de materiais e brinquedos. E é aí que o material de largo alcance aparece com maior frequência e podemos compreender sua importância no mundo imaginativo da criança. Sejam materiais naturais ou recicláveis.

Por fim, serão apresentadas algumas possibilidades interessantes sobre o uso desse material no cotidiano da educação infantil.

1. A criança na Educação Infantil

A Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) foi definida como a primeira etapa da educação básica. E consta nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que tais instituições têm o papel social de cuidar e educar. Cuidar refere-se ao acolhimento, proteção, bem-estar, saúde e higiene, envolvendo relação afetiva. E educar, a orientar, ensinar, possibilitar o desenvolvimento intelectual e cultural. Esses dois termos na educação infantil são indissociáveis.

A escola de Educação Infantil deve, então, proporcionar um ambiente seguro e agradável que atenda a todas as necessidades, sejam elas fisiológicas, afetivas e educativas, das crianças. As atividades pedagógicas oferecidas são sempre lúdicas, já que dessa forma os saberes infantis são valorizados e os bebês e crianças têm a oportunidade de explorar o espaço conquistando novas habilidades, como define o autor Craidy (2001, p.13), "A experiência da criança no contexto educativo precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto e para o desenvolvimento da sensibilidade".

"Educar é criar condições para o surgimento de um sujeito" (KUPFER et al, 2009, p.12). Essa afirmação de Kupfer pressupõe enxergar o bebê/criança como sujeito humano e capaz. Muito mais do que meras tábulas rasas, em que o professor ensina e a criança apenas reproduz, a escola de educação infantil proporciona experiências que permitem bebês e crianças vivenciarem suas próprias culturas, garantindo uma base sólida para a evolução de sua educação e crescimento como cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

O profissional de educação infantil deverá manter uma escuta atenta e ativa dos bebês e crianças, para construir seu planejamento, imprimindo intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esse profissional entende a importância da flexibilidade do planejamento de suas ações e, apesar de ser a figura de liderança da turma, permite que através de sua mediação, as crianças criem hipóteses e solucionem problemas, favorecendo o protagonismo infantil.

Para Vigotski (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

Cabe aos educadores, oferecer materiais e organizar os espaços com intencionalidade e observar a progressão ocorrida durante o ano letivo, não com intenção de promover ou classificar, mas a fim de reorganizar suas ações pedagógicas e ajudar no desenvolvimento individual e coletivo de cada um da turma.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendi-

zagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23, v.01)

O professor de Educação Infantil é a peça fundamental nesse processo. Como dito anteriormente, educar não se trata de repassar informações a serem replicadas, mas possibilitar a cada bebê e criança encontrar seu próprio caminho, e são muitos! É o professor quem oferecerá várias ferramentas para que eles possam escolher seu caminho, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Nessa linha, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30, v.01)

Na rotina das crianças na Educação Infantil é muito importante dar-lhes segurança e criar vínculo com aquele ambiente tão diferente do ambiente familiar. Porém, a rotina não é fixa e cabe à instituição escolar respeitar as singularidades e ritmos de cada criança. Desde o período de acolhimento, os horários de troca de alimentação, as brincadeiras livres ou dirigidas, a exploração do ambiente interno e externo, as festas, teatros, contações de histórias, até o momento da saída, tudo isso faz parte da sua nova rotina. E a cada dia as crianças e bebês tornam-se mais aptos a compreenderem a vida. Eis a riqueza da Educação Infantil!

2. Brincar é necessário

A criança brinca sozinha, brinca em grupos, brinca em casa, na escola e em todos os lugares que frequenta. O ato de brincar é bem conhecido por todos que lidam com essa faixa etária. Mas qual a importância do brincar? Desde os primórdios da civilização humana há vestígios que comprovam que brinquedos e brincadeiras acompanham o desenvolvimento da humanidade. Huizinga (1980) argumenta que o jogo puro e simples é o princípio vital de toda a civilização, é uma função da vida.

No artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, junto ao direito à educação, enfatiza o direito ao brincar: "Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito." (1959). Na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente, consta que toda criança tem o direito de viver o seu tempo de infância que é o de brincar, praticar esportes e divertir-se. (BRASIL, 1990).

Na Educação Infantil, o brincar deve permear toda a rotina escolar, dominar o planejamento dos profissionais e fazer parte do cotidiano dos pequenos. Alguns estabelecimentos escolares, pretendendo valorizar a alfabetização precoce, muitas vezes suprimem o brincar de seus currículos. Assim, Goés (2008, p 37) afirma que:

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Brincar com a família fortalece os laços afetivos, cria memórias fortalecedoras, desenvolve a capacidade de trabalhar em grupo e ajuda a criança/bebê aprender cada dia mais. Claro que as crianças maiores podem ajudar em afazeres domésticos, praticar esportes e frequentar aulas de diferentes atividades culturais, mas com certeza terão que ter um tempo para brincar.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. O desenvolvimento acontece por trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. O brincar desenvolve atenção, memória, imaginação e propicia à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência e sociabilidade.

Quando a criança/bebê brinca se comunica com o mundo, fornecendo diversas informações importantes a seu respeito e reproduz seu cotidiano de uma forma inteligível para ela. Brincar viabiliza o processo de aprendizagem da criança, pois facilita o desenvolvimento da autonomia, reflexão e criatividade estabelecendo uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Brincar estimula o desenvolvimento integral do ser humano, tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar.

Brincar coletivamente proporciona à criança assimilar regras constituídas pelo grupo contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. A partir das brincadeiras hipóteses serão criadas e conflitos serão resolvidos. Dessa forma a criança será capaz de compreender pontos de vista diferentes, fazer-se entender e demonstrar sua opinião

em relação aos outros. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças já que essa se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo na perspectiva da lógica infantil.

Estudos dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vigotski (1998) o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Nessa perspectiva, a brincadeira torna-se muito mais do que apenas uma atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

Winnicott (1976, p. 114) faz colocações interessantes sobre o brincar infantil:

As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada; 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.

Os adultos têm a responsabilidade de introduzir a brincadeira no cotidiano infantil, respeitar seu tempo de brincar e seu mundo que está em construção, oscilando entre fantasia e realidade. Brincar é a atividade mais importante para o desenvolvimento dos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Brincar é saudável, é necessário, brincar é direito da criança em qualquer lugar.

3. Faz de conta pode tudo

Crianças brincando de fazer de conta que são policiais, super-heróis, animais, mamãe... Crianças fazendo de conta que uma lata de molho é um carrinho, uma batata com palitos é um cavalo, uma garrafa pet é um barco... São cenas muito comuns para aqueles que se propõem a observá-las por alguns momentos. Também denominado de jogo imaginativo ou jogo simbólico, o faz de conta, segundo Piaget (1990) é uma característica típica da idade de dois a sete anos, sendo que o ápice do jogo simbólico situa-se entre dois e quatro anos de idade, decaindo a partir daí.

Ainda segundo Piaget (1990), o jogo simbólico se apresenta inicialmente solitário, já que a criança não precisa interagir com outra para realizar esse jogo imaginativo. Mais tarde, se desenvolve para o estágio de jogo sócio dramático, com representações de papéis, como em um pequeno teatro. Em que elas mesmas são os diretores e atores, podendo criar inclusive algumas regras e pequenos roteiros.

Então, o jogo simbólico individual pode transformar-se em coletivo com a participação de muitos indivíduos. O faz de conta muitas vezes exige movimentos de atos complexos, que geralmente se originam de jogos de exercícios sensório-motor isolados. Quando, por exemplo, um bebê brinca sozinho, explorando o brinquedo, o corpo, os sons de diversas formas. Esses movimentos no contexto do jogo simbólico são subordinados à representação e à simulação que devem predominar na ação. O jogo imaginativo vai tornando-se mais cooperativo, logo, os enredos tornamse mais complexos e os temas mais inovadores. Segundo Papalia (2009) o jogo dramático oferece ricas oportunidades para praticar as habilidades interpessoais e linguísticas e explorar papéis e convenções sociais.

Santos (2002, p. 90) relata que "(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente". A criança experimenta diversos papéis e funções sociais a partir da observação do mundo dos adultos. Brincando, a criança cria um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo as regras de comportamento sociais a razão do prazer experimentado no brincar. Para Vigotski (1998) o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Então, o faz de conta é uma atividade importante para criar uma zona de desenvolvimento proximal com funções que estão em processo de maturação e que ela alcançará em um futuro próximo. É só brincando que a criança começa a perceber o objeto não da maneira como ele é, mas como desejaria que ele fosse. A criança lhe confere um outro significado. A origem do brincar parte da situação imaginária criada pela criança em que seus desejos infactíveis podem ser realizados com a função de constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

No mundo dos adultos, crianças têm pouco poder e elas sabem disso. No entanto, enquanto brinca de faz de conta, ela se coloca em um papel importante em que tem o poder para derrotar vilões, conduzir situações que no mundo real lhe causariam medo ou insegurança. É muito comum a passagem de um papel passivo para um papel ativo, por exemplo, a criança que tem medo de injeção, coloca-se no lugar do médico na brincadeira. Assim, o efeito traumático da experiência recente é reduzido ao mesmo tempo que a

prepara melhor para passar novamente por essa mesma experiência como criança, no papel passivo. Ou seja, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. Adultos muitas vezes não acreditam na capacidade das crianças em lidar com dificuldades psicológicas como dor, medo e luto. Mas o fato é que, através do brincar, elas procuram integrar essas experiências negativas e lidar da melhor forma com essas situações complexas.

O jogo de faz de conta envolve uma combinação de cognição, emoção, linguagem e comportamento motriz. De acordo com Papalia (2009) o jogo simbólico pode aumentar o desenvolvimento de conexões densas do cérebro e fortalecer a futura capacidade de pensamento abstrato ou subjetivo. Já crianças que passam muito tempo em frente às telas, acostumam-se a absorver enredos e imagens de forma passiva. Não precisam criar, tudo já está posto nas animações que passam na televisão. Dessa forma, tais crianças tendem a ter dificuldades em criar suas próprias imagens e histórias empregando os conhecimentos que já possuem.

Quando estimuladas a brincar de faz de conta a criatividade se desenvolve de maneira mais fluida e intensa. No jogo simbólico brinquedos não são necessários, a imaginação cria tudo e ressignifica objetos cotidianos como: tampas de panela e colheres. As crianças procuram pontos de referência tangíveis para adentrar com mais leveza em suas brincadeiras de faz de conta. Segundo Vigotski (1998) a brincadeira de faz de conta é privilegiada, já que nesse jogo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, sendo uma grande fonte de desenvolvimento.

Ratificando a importância dessa forma de brincar, Vigotski (1998) afirma que é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, porque ela transfere para ele sua imaginação e cria seu imaginário do mundo de faz de conta. Entende-se que mais que uma mera atividade de recreação esse jogo simbólico deve destacar-se no planejamento dos professores de educação infantil. Segundo Bettelheim (1988) devemos sempre respeitar qualquer manifestação lúdica infantil. O mundo adulto deve oferecer a elas um contexto lúdico espacial com qualidade, segurança e fantasia.

Oferecer às crianças uma possibilidade de tornar visível o invisível.

4. Lixo não! O que é o material de largo alcance?

Um mundo tão globalizado e com personagens estereotipados são largamente explorados pela indústria de brinquedos e tão desejados pelas crianças, talvez levem os adultos a pensar que brinquedos de qualidade são aqueles oferecidos nas lojas e que aparecem em propagandas. Porém, existem outras alternativas a ser exploradas: brincadeiras folclóricas, cantigas de roda e suas cirandas, brinquedos artesanais, jogos de tabuleiro e brinquedos de largo alcance. As famílias e principalmente os educadores devem oferecer tais instrumentos para enriquecer o brincar das crianças.

Mas o que é brinquedo de largo alcance? Também conhecido como sucata ou material não estruturado, o psicólogo Alexis Leontiev (2001) conceitua como brinquedo de largo alcance aqueles materiais que possibilitam criar e recriar diferentes contextos para as brincadeiras. Para ele, esses objetos versáteis são brinquedos não convencionais que se transformam nas mãos das crianças.

Muito material que é descartado ou desprezado pelo mundo adulto pode adquirir valor para bebês e crianças. É o caso de paus, pedras, tampas, potes vazios, pedaços de madeira e tantas outras coisas que adquirem novos significados no contexto da brincadeira, transformando-se assim, em brinquedos.

Bomtempo (1994) coloca que os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados dependendo de sua origem ou da transformação criativa da criança em cima do objeto. São denominados brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos: pião, boneca, carrinho, etc. Mesmo o brinquedo estruturado, que foi criado para ser utilizado de uma determinada maneira, pode ser alterado na sua forma de brincar. Essas alterações vão depender do repertório da criança sobre o objeto ou material. Quanto maior seu repertório lúdico, maiores serão suas habilidades para recriar na própria brincadeira.

Sucata, elementos da natureza, objetos de uso diário (bacias, peneiras, caixas, tecidos e utensílios de cozinha), provocam a imaginação e convidam os pequenos a pensarem possibilidades criativas e representativas. Brincar com esses materiais inspira brincadeiras que em outro dia não se reproduzirão da mesma forma, já que os mesmos materiais podem integrar brincadeiras completamente diferentes. Esse leque infinito de possibilidades enriquece as brincadeiras e aprendizagens das crianças. Oferecer materiais de largo alcance às crianças e bebês no ambiente da educação infantil os estimulam a pensar e criar, transformando esses materiais em brinquedos.

É responsabilidade do educador selecionar os materiais mais adequados a cada faixa etária, assegurando a integridade física dos bebês/crianças, além de organizar o espaço tornando-o convidativo para que todos possam se sentir instigados a brincar, parti-

cipar, conviver, explorar, expressar-se e se conhecer. O professor não deve se limitar a somente escolher os materiais e organizar o ambiente, mas, como cita Emerique (2003), manipular, experimentar, brincar com estes materiais ao lado das crianças, observando as reações e impressões que podem receber deles. As atividades podem variar conforme a idade das crianças, mas sempre promovem um território vasto de possibilidades e experiências. Atuar na construção de cenários ou brinquedos, descobrir modos diferentes para explorar os materiais com o auxílio do professor, desenvolver habilidades como coordenação motora e criatividade são alguns dos benefícios desse material tão rico.

Uma forma muito comum de utilizar o material de largo alcance é reciclando. Mostrar que é possível reutilizar materiais que já tiveram utilidade e que seriam descartados como lixo transformando-os em brinquedos, obras de arte e outras construções, é interessante para iniciar o olhar da criança sob aspectos ecológicos de como o descarte de lixo provoca um impacto negativo no meio ambiente e como eles podem ajudar a mudar esse quadro desde muito pequenos, assim como explicar como o consumismo desenfreado também impacta na produção de lixo.

No espaço escolar, o uso desse material mostra-se como objeto de pesquisa, de construção e de produção de algo novo. É possível incrementar ou até mesmo viabilizar a construção de uma brinquedoteca com a utilização desse material. Brinquedos construídos com a ajuda das crianças têm mais valor do que um brinquedo industrializado, mesmo não atendendo às expectativas estéticas e/ou funcionais de muitos adultos. Propiciar às crianças possibilidades de criação dos seus próprios brinquedos, contribui para uma prática educativa que valoriza a construção e a transformação por um processo criativo dos materiais. Além disso, serve como provocação ao consumismo infantil, já que a indústria, não apenas dos brinquedos, apela ao público infantil como seu principal consumidor.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01)

Vigotski (1998, p.127) relata que “No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.”

No brincar, a criança consegue separar significado de uma palavra do objeto, e a ação surge das ideias, não das coisas. O material de largo alcance auxilia nesse processo, sendo transformado pelas mãos ou pela imaginação das crianças.

5. Possibilidades de Práticas Pedagógicas

A Educação Infantil é o ambiente adequado para o desenvolvimento de brincadeiras que enriqueçam e ampliem o repertório de aprendizagens de bebês e crianças. E dentre as brincadeiras que as crianças praticam, o jogo simbólico é o que mais auxilia no desenvolvimento da observação e da imitação. O faz de conta, desenvolve o pensamento abstrato e ajuda as crianças a expressarem seus sentimentos, ideias e a compreender as normas sociais. Durante as brincadeiras, as crianças são capazes de transformar materiais não estruturados em brinquedos.

5.1. Cesto dos tesouros

No berçário os bebês podem desfrutar dos benefícios do brincar com material de largo alcance através do cestos dos tesouros. Trata-se de um jogo sensorial proposto por Goldschmied e Jackson. Nesse jogo o bebê explora os objetos principalmente através do tato e de forma autônoma.

O cesto dos tesouros, deve, preferencialmente, ser de vime, amplo para conter os objetos e com uma altura adequada para as crianças, pois estas deverão ter total autonomia para selecionar aquilo que mais lhe chama a atenção. O cesto pode ser composto por objetos do nosso cotidiano: escovas, argolas de cortina, talheres, tampas de panelas, formas, peneiras, esponjas, elementos da natureza como pedras, frutos, gravetos, pedaços de madeira, enfim, qualquer coisa que seja de diversas texturas, tamanhos, cores e materiais podem fazer parte desse conjunto.

Os objetos devem ser selecionados pelo adulto levando em consideração que os bebês exploram não somente com as mãos, mas também com a boca. Deixe a disposição entre quarenta e cinquenta objetos que deverão ser renovados constantemente. O educador poderá, dependendo da idade do bebê, selecionar objetos de temáticas variadas: cores, formas, sons, cheiros, sabores.

As sessões dessa brincadeira devem ser realizadas constantemente em um ambiente aconchegante, tranquilo e longe de coisas que possam dispersar a atenção dos indivíduos. Melhor ser realizado com poucos bebês para que possam explorar sem disputar o objeto com o colega. O professor deve apresentar o cesto, mas não oferecer os ob-

jetos e sim deixar que os bebês explorem sozinhos. Esse é o momento em que o adulto acompanha em silêncio, observando e registrando como o bebê brinca, quais os objetos que causam mais ou menos interesse.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 114):

Sabemos que os cérebros dos bebês estão crescendo mais rapidamente que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal. O cesto dos tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações.

Esse jogo é plenamente sensorial e favorece o desenvolvimento psicomotor do bebê. Promove a concentração e contribui para que o bebê atue com mais liberdade e autonomia. Além disso, estimula o desenvolvimento dos cinco sentidos.

5.2. O Brincar Heurístico

Para crianças que já se locomovem com autonomia, para Goldschmied e Jackson, há também o brincar heurístico que "envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos" (2006, p. 147-148).

O objetivo desse tipo de brincar é fazer com que as crianças sejam treinadas a descobrir as coisas por si mesmas nos primeiros anos de vida explorando espontaneamente diferentes tipos de objetos. Como no cesto de tesouros, o educador deve selecionar objetos de diferentes materiais, cores e texturas para compor uma sacola para cada indivíduo. Em cada sessão desse jogo deve-se guardar outros materiais disponíveis na sala, delimitar um horário para a atividade e, ao final, os objetos deverão ser recolhidos pelas crianças com o auxílio dos educadores.

Após algumas sessões as crianças que antes exploravam individualmente, passam a socializar e vão desenvolvendo novas habilidades e conhecimentos. O brincar heurístico objetiva estimular a concentração e criatividade das crianças.

O educador, assim como no cesto de tesouros, tem a responsabilidade de selecionar os objetos, substituí-los, caso estejam danificados e observar e registrar.

5.3. Brinquedos da natureza

Que tal propor brincadeiras tendo como brinquedos os elementos da natureza? Em cada região do país as crianças brincam e aprendem a construir seus próprios brinquedos: petecas, carrinhos de lata, barcos de folhas, comidinhas de plantas e terras, brinquedos de argila, pipas. Adaptando os brinquedos aos materiais abundantes em suas respectivas regiões. São tantas formas que respeitam e valorizam a origem da criança, suas peculiaridades e identidades infantis!

O artista Gandhy Piorski (1996 apud MEIRELLES, 2019) estuda a relação entre criança e natureza e acredita que cada elemento natural sugere um tipo de brinquedo. E é através do olhar e da imaginação da criança que ele os classifica como: brinquedos de fogo, que sugerem explosão corporal. Brinquedos de água estimulam o olhar da natureza, a simetria e o equilíbrio. Brinquedos de terra que são aqueles do universo da casa, da família, que imitam a vida cultural, que têm contato com a matéria e os de pés no chão e que sugerem um enraizamento social. E finalmente, os brinquedos de ar que são aqueles que ampliam os sentidos, trazem a contemplação, remetem a uma ideia de leveza e sugerem um deslocamento social.

A educadora Lydia Hortélio (1996 apud MEIRELLES, 2019, p. 6) defende que

"O lugar de brincar é natureza. Ela é o espaço de brincar por excelência. A casa da criança, território de sonho e encontro". Muitos brinquedos têm a natureza como espaço de criação. A árvore pode transformar-se em brinquedo: escalar, sentir sua textura, o formato das folhas. O corpo da criança é um brinquedo e é a partir dele e de suas relações com a natureza que ela se estabelece no mundo.

Os brinquedos da natureza podem ser produzidos pela própria criança sem ajuda dos adultos. Basta oferecer um espaço externo como um parque, horta ou jardim. Nesses lugares, a criança encontrará pedras e poderá jogar Cinco Marias, jogo tão tradicional. Os menores, podem fazer de terra e folhas suas comidinhas de faz de conta. Construir castelos de areia, mesmo sendo as sobras da construção.

Para os bebês, adultos podem construir móbiles com folhas secas, gravetos, sementes e deixá-los apreciar a leveza do vento balançando os objetos. Brincar com as sombras ao sol, fazer sombras coloridas com celofane. Construir barcos de papel para navegarem em bacias, fazer bolhas de sabão que as crianças perseguem e estouram com alegria. Observar e imitar pássaros também pode se constituir em brinquedo. São muitas possibilidades na construção de brinquedos da natureza.

Lydia Hortélio (1996 apud MEIRELLES,

2019) diz que brinquedo não é para nada, é para ser feliz. Não é preciso muito para fazer brinquedos e criar felicidade!

Basta um olhar mais atento, escuta sensível das crianças e muitas ideias surgirão.

É muito importante que a criança tenha contato com ambientes com riqueza biológica e vida natural. Se o ambiente em que a criança está não possui elementos da natureza, esses brinquedos podem ser facilmente levados até elas. Uma casinha feita de bambu, restos de madeira, um cesto com folhas são elementos que podem se transformar em um canto criativo de brincadeiras.

5.4. Produção de brinquedos com sucata

Crianças se encantam com brinquedos que produzem luzes e que falam e se movimentam sozinhos, mas logo se desinteressam, visto que eles brincam sozinhos. A criança só aciona um botão e o observa, mal podem usar sua imaginação. Construir seu brinquedo torna-se uma experiência muito mais rica e interessante.

O brinquedo-sucata é o objeto construído artesanalmente, utilizando diversos tipos de materiais. É um processo de transformação, criação e reaproveitamento que ocorre pela junção de materiais diferentes, como, por exemplo, a transformação de uma lata de óleo em um corpo de uma boneca ou dragão. (WEISS, 1993)

O educador deve separar e classificar os materiais, ordenando-os e classificando-os de acordo com critérios que podem ser estabelecidos junto às crianças, como cor, textura, tamanho. Os materiais devem estar limpos e não podem ser perigosos para as crianças. Ao se trabalhar com esses materiais é preciso disponibilizar aqueles que são chamados por Weiss (1993) de acessórios ou ferramentas de trabalho a saber: tesoura, cola, barbantes e outros que ajudem a transformar a sucata em um material lúdico. A organização do ambiente também é importante e todas essas etapas podem ser realizadas com a ajuda das crianças.

Transformar sucata em brinquedos pressupõe respeitar a criatividade das crianças. O educador deve incentivá-la a adaptar materiais e criar suas próprias produções, sem produzir brinquedos estereotipados. Weiss (1993, p. 105) alerta:

É aí, nesse momento, que o profissional, às vezes mal preparado, lança mão de uma apostila, de uma fórmula, e de todas as crianças transformam um mesmo material num mesmo objeto como, por exemplo, um copo de iogurte que se transforma em flor, em coelho de Páscoa, etc. Como geralmente acontece nestes casos, o professor fica preocupado com a representação real do objeto (o coelho tem que parecer coelho tem que parecer coelho), ou acaba interferindo na própria construção, preestabelecendo todas as etapas. O resultado não poderia ser outro: objetos estereotipados, iguais nos quais se torna difícil perceber a intervenção da criança.

Cabe ao professor incentivar a criação de brinquedos, inclusive produzindo junto com as crianças. Tecidos e retalhos podem ser ótimos para construir cabanas e alterar a configuração da sala de aula e ambientes externos também, confeccionar roupas para bonecas ou apenas se transformar em capas, asas, cabelo, chapéu ou o que a imaginação mandar. Incluir esses brinquedos na brinquedoteca escolar é uma boa estratégia para que as crianças sintam-se valorizadas.

Construir brinquedos provoca nas crianças um sentimento de autoconfiança e realização. O brinquedo construído por suas próprias mãos possui um grande valor afetivo e revela os desejos infantis, respondendo às necessidades da criança. Além disso, a produção desses brinquedos traz uma conotação ecológica, no sentido de preservação do meio ambiente e rejeita a prática do consumismo exacerbado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse artigo foi muito significativa por apresentar práticas pedagógicas simples que tanto contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Através de pesquisas bibliográficas, estudando diversos autores, aprofundei minhas próprias reflexões diante do material de largo alcance.

Esse material tão rico, tantas vezes desprezado, é um instrumento pedagógico com grande potencial para revelar as identidades infantis, já que podem ser coletados no ambiente em que a criança vive, valorizando sua cultura local.

Ao dialogar com os autores que acreditam no potencial da brincadeira para qualificar as ações realizadas dentro do ambiente escolar, esse artigo revela que o material de largo alcance preenche todos os requisitos de um brinquedo criativo capaz de enriquecer a imaginação infantil. Brinquedos industrializados, muitas vezes supervalorizados por adultos, não são essenciais dentro do universo infantil.

Cada item desenvolvido nesse artigo teve o propósito de evidenciar formas de potencializar os jogos simbólicos através da utilização do material de largo alcance. É através dos cinco sentidos que as crianças criam possibilidades de explorar os materiais oferecidos que contribuirão para produzir conhecimentos a partir dessas explorações,

ampliando seu conhecimento social e cognitivo. Assim, as crianças e bebês tornam-se protagonistas de suas ações.

O educador, como mediador de todas essas descobertas, deve oportunizar um tempo e espaço para potencializar essas ações das crianças. E o material mais indicado para isso, é justamente o material de largo alcance. Esse tipo de material amplia a possibilidade de atuação das crianças, proporcionando condições para que cada indivíduo reflita, crie hipóteses e evolua na sua própria aprendizagem.

O presente artigo trouxe novas possibilidades de como incluir os materiais de largo alcance no cotidiano da educação infantil, não se limitando a projetos pontuais ao longo do ano. Esta pesquisa revelou um olhar mais apurado sobre o brincar na educação infantil com materiais não estruturados. Como profissional da educação infantil pretendo sempre oferecer um ensino de excelência e sempre buscar estratégias que contemplem experiências e vivências significativas, pois são essas as chaves que as crianças precisam para desvendar o mundo em que vivem.

TITLE

PLAY WITH LARGE WIDE MATERIAL: transforming garbage into learnings in early childhood education

ABSTRACT

Early childhood education is the beginning of a long journey, it's time for kids to learn through great and interesting experiences. It's through quality pedagogical practices that educators follow up and promote the children's development. And kids learn by playing, this is the way they are able to interact and understand the world. The main goal of this article is to show other resources beyond structured toys (usually made of plastic, with low quality and produced in large scale to suply such a consumer market), the unstructured toys, the large wide materials and their influence on children development. Besides people know about these kind of toys, often they are devalued or aren't chosen as the first option. Through huge research on books, articles, magazines and sites and consulting authors like Kishimoto, Piaget e Vygotsky, this article brings reflections to enlarge and inspire educators and correlate professionals to qualify their pedagogical practices and reinvent experiences contemplating the diverse Brazilian childhoods.

Keywords: early childhood education, kids, symbolic game, large wide material, pedagogical practices.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 323 p.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta em crianças de três a sete anos.

Instituto de Psicologia: USP, São Paulo, SP: 1994. 140p.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial daUnião. Brasília, DF,

16/7/1990, p.13.563. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12/04/2020 às 19:35.

BRASIL. LEI N 9394/96, de 30 de setembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 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, volume: 1 e 2.

CRAIDY, Carmem Maria, org.; KAERCHER, Gladis E., org. Educação infantil: pra que te quero? 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

EMERIQUE, P.S. Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores. 1ª ed.

Campinas: Papirus, 2003. 64 p.

GÓES, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed , 2006. 298 p.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo:

Perspectiva, 1980. 248 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 208 p.

KUPFER, M. C.M., Bernardino, L.M.F., Jerusalinsky, A. Rocha, P.S. Lerner, R., Pesaro, M.E. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online, 1 (6), p. 48-68.

MEIRELLES, Renata. Para a sempre menina Lydia Hortélio. São Paulo, Território do

Brincar, 2019. [s.n.]. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/nossasreportagens/para-sempre-menina-lydia-hortelio/> Acesso em: 13/04/2021 às 19:45 OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 112 p.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.

7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 184 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos da

Criança. 1959. Disponível em

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso: 12/04/20 às 19:15. PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. O mundo da criança: da infância à adolescência. 11ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009. 608 p. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. [S.l] Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990. 340 p.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. P. 146 SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998. 224 p.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003. 576 p.

(original publicado em 1926).

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 232 p.

WEISS, Luise. Brinquedos e Engenhocas: atividades lúdicas com sucata. 2ªEd. São Paulo: Scipione, 1993. (Série pensamento e ação no magistério).

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 256 p.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DE UMA BRINQUEDOTECA EMPRESARIAL?

RAQUEL ARAÚJO PINHO FERREIRA

RESUMO

A atuação do pedagogo na empresa é algo recente. Muitas empresas buscam esses profissionais para que atendam à demanda de produtividade de médias e grandes empresas criando espaços para receberem os filhos e responsáveis menores dos profissionais, motivo de garantir a presença e produtividade de cada funcionário. A questão não seria substituir os espaços formais de educação, mas auxiliar o funcionário a ter maior produtividade enquanto seus filhos são cuidados e educados de forma lúdica. O artigo procura pontuar essa necessidade empresarial e formas de se montarem os espaços educativos em empresas.

Palavras-chave: empresa, educação, pedagogo

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar um projeto pedagógico de educação informal dentro de uma empresa de médio ou grande porte, o trabalho se constitui em uma discussão sobre o papel do educador fora do ambiente formal, e a necessidade de um profissional, funcionário, um empregado ou operário, seja homem ou mulher, trabalhando com um espaço pedagógico empresarial para seus filhos.

Inicialmente vamos diferenciar educação formal, informal e não formal. Educação formal é aquela que ocorre na escola, com a participação do professor, cujos objetivos são o ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados, e regidos por leis.

A educação informal, ocorre dentro da família, da comunidade, do bairro, igreja, com a interação nos grupos sociais contendo valores e culturas que são repassadas, levando um modelo de socialização, de pensar e agir.

Já a educação não formal ocorre no mundo, na interação com pessoas, no cotidiano, com o coletivo, preparando o ser humano para a socialização e a civilidade.

Seja na educação formal, não formal ou informal, há agentes do processo dessa construção do saber, e um local onde ocorre essa educação.

Na formal esse papel é do professor, o educador, e o ambiente é o escolar. Na informal o agente são membros da sociedade.

O ponto comum é que toda educação deve ser promotora da inclusão social, acesso ao direito da cidadania e seus desencadeamentos. De toda forma, a família ou a comunidade deve e pode interferir na educação, pois esta é um processo democrático.

O pedagogo, pela formação recebida, está capacitado para atuar em várias áreas educativas, pois o ato educativo surge em decorrência de novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, mudança nos ritmos de vida da sociedade, e portanto da fa-

mília. A competência deste profissional se estende à pesquisas, preservação do ambiente, planejamento escolar, movimentos sociais, trabalho nas empresas e outras instâncias.

Quando se fala na atuação do pedagogo na empresa, isto é um campo recente, sua atuação na verdade, é entre as pessoas que compõem o quadro de funcionários desta. Este profissional deve ter o domínio de conhecimentos, técnicas e práticas que juntamente à realidade e o histórico dos que trabalham nas empresas, se somam e atuam conjuntamente, tanto para a educação quanto para o auxílio na aprendizagem organizacional.

Há a necessidade de compreensão do comportamento humano nestes meios organizacionais, e a atuação deve ser relacionada cooperativamente com as dos outros profissionais que atuam na empresa. Desenvolvendo virtudes éticas, morais e valores humanistas. Este profissional da pedagogia interage com indivíduos dentro de suas outras áreas profissionais.

Não é possível conceber práticas educativas como formas separadas das relações sociais inseridas nas estruturas econômicas e políticas de uma sociedade, mas caracterizá-las como algo de interesse de grupos e classes sociais. Este conhecimento é essencial para quem trabalha no ambiente empresarial exercendo a pedagogia, pois sua prática não é a de condicionar humanos, mas de humanizar as relações.

Este profissional deve estar capacitado a lidar com fatos e circunstâncias diferentes na prática educativa, nos diversos segmentos sociais e profissionais. Desta forma ele rompe com conceitos de que a pedagogia só é útil em uma instituição de ensino. Além disso, o profissional dentro da empresa analisa, planeja, coordena e executa programas e projetos educacionais dentro da mesma. Acompanhando o desenvolvimento do profissional dentro deste ambiente, sendo um provocador de transformações na mentalidade e cultura, conduzindo o ser humano envolvido a uma melhor prática das suas funções, não tecnicamente, mas humanamente.

As mudanças que ocorrem no mercado de trabalho, e na organização familiar, necessitam e tendem a valorizar a atuação do pedagogo dentro da empresa, pois este contribui para o crescimento e produtividade dos profissionais, mobilizando este ser humano nas suas emoções, atitudes, e habilidades.

No atual cenário são poucas as empresas que possuem este profissional, o pedagogo, mas é um cargo ou função que atende as exigências do mercado empresarial contemporâneo. Este dinamiza mecanismos de aprendizagem e os articula com a necessidade dos profissionais da organização empresarial.

É o denominado pedagogo empresarial. Sendo o pedagogo preparado para se tornar um pedagogo empresarial, este colocará o foco dos seus conhecimentos no funcionário ou no produto da empresa. Se nos funcionários, o importante é criar projetos educacionais que possam facilitar e viabilizar a vida profissional destes. No segundo caso, o pedagogo será um cuidador, educador e consultor.

As empresas buscam profissionais da pedagogia para envolver as teorias da educação com a prática empresarial, proporcionando qualidade de trabalho, produtividade, comunicação e desenvolvimento dentro deste ambiente. Este artigo bibliográfica busca compreender a função de um profissional pedagogo empresarial, e que toda sua dinâmica gira em torno do material humano de uma empresa que precisa ter suas necessidades básicas atendidas.

JUSTIFICATIVA

"III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;" (MEC, 2006, p4)

O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, pontuando as variadas atribuições do pedagogo para atuar em espaços não escolares também, visando áreas organizacionais e de ensino e aprendizagem. Portanto a lei ampliou a atuação do profissional de pedagogia. Uma empresa é uma associação de pessoas que cada vez mais tem descoberto a importância da pedagogia no trabalho, e a influência da ação educativa do profissional de pedagogia empresarial.

A pedagogia empresarial surge para a promoção de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe, qualidade do profissional e da prestação de serviço. Seu objetivo principal são mudanças de comportamento, de forma que os profissionais de uma empresa,melhorem sua qualidade de trabalho e também pessoal.

Em vista do que foi colocado, entende-se que uma creche empresarial dentro

de uma empresa de médio e grande porte, seria um espaço para o desenvolvimento dos filhos dos funcionários através do lúdico, atuando na formação e desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo oferecendo locais de estimulação para a convivência familiar. O brincar e o aprender supre a necessidade da criança, onde ela participa, interage, aprende valores que levará para o resto da sua vida.

E a brinquedoteca supre a necessidade do funcionário de trabalhar e cuidar de suas crianças. Uma empresa de médio e grande porte atua como um centro de ligações.

O funcionário tem o objetivo de melhor atender os consumidores e

aumentar lucratividades, variando a prestação do serviço de acordo com o tipo da empresa. Estes funcionários trabalham em um ritmo estressante entre 6 e 10 horas por dias, este mercado de trabalho é pontuado pela exigência dos serviços oferecidos pela empresa.

Os funcionários atuam tanto na estratégia do negócio e gestão, quanto de forma operacional e de execução. O que implica em conhecimento, treinamento constante, aplicação de estratégias, e bom relacionamento com clientes. Desta forma, quanto mais se conhece o profissional , quanto mais ele é fiel aos preceitos da empresa, quanto mais focado, melhor se podem aperfeiçoar suas habilidades, competências, e atitudes profissionais trazendo um grande diferencial competitivo.

Condições físico-psicológicas são essenciais, além dos benefícios sociais, pois o ser humano não é um objeto. Um dos quesitos agravantes da defasagem física e psicológica de um funcionário, do rendimento funcional, é a preocupação com a família. Estes funcionários têm a sua vida pessoal deixada de lado pelo fato de passarem mais tempo na empresa do que em casa. Nestes impasses muitas pessoas acabam por deixar o trabalho, ou ter que trabalhar preocupadas com a dinâmica de suas casas e bem estar de seus filhos, fazendo decair o rendimento da empresa.

Considerando que essas empresas buscam atrair seus clientes cada vez mais, buscam ter funcionários experientes que possam dar um bom atendimento, com propriedade de conhecimento e preocupação exclusiva com a empresa, propõe-se a construção de um espaço para atendimento dos filhos dos funcionários.

Autores como Vaz, Cunha, Ramalho e até o portal do Sebrae, colaboram na ideia de que um sistema eficaz de comportamento organizacional combina alta produtividade com tranqüilidade em relação à seus filhos e responsáveis menores.

Para se atender ás demandas econômicas e capitalistas do mercado, houve um detrimento da formação humana, que acabou por ser voltada apenas para o trabalho, foram excluídos da formação o lúdico, o brincar, o divertimento, criação, imaginação... reduzidos a um ensino direcionado e mecanizado. Mas onde caberia o lado emocional e intelectual das pessoas?

A brinquedoteca é um espaço que permite o resgate do lúdico, esquecido, negado um espaço de faz de conta permitido, de forma livre, em que se permite brincar com diversos jogos, brinquedos e materiais variados. Este espaço de aprendizagem permite à construção da identidade das crianças, da autonomia, linguagem, socialização e interação. Um momento de extroversão das emoções.

PROPOSTA

Público alvo: como o intuito deste espaço não é uma creche, mas um ambiente informal de educação, a clientela seria os filhos dos funcionários, especificamente em período de alfabetização, matriculados em uma escola do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Ou seja, crianças de cinco para seis anos até dez para onze anos de idade.

Requisitos: menores de idade, cujos pais, responsáveis ou tutores diretos sejam funcionários da empresa, ou seja, o projeto não envolve sobrinhos, netos, amigos dos filhos - a não ser por exceções de acordo com as regras de empresa - mas nesta proposta trabalho, pensando-se na questão custo e benefício da empresa, a clientela específica é esta descrita primeiramente.

Outro requisito seria uma comprovação, mesmo que informal, de que a criança não tem onde ou com quem ficar no período após a escola, por outro lado se em uma emergência o pai, responsável ou tutor tiver que faltar ou sair mais cedo por conta da criança, esta poderia utilizar o espaço por um dia, uma semana, ou esporadicamente conforme a necessidade.

O transporte brinquedoteca - escola, ou escola e depois brinquedoteca, ficaria totalmente por conta dos funcionários, não necessitando a empresa em se comprometer com esse quesito. Não há limite de crianças por funcionário, visto que o importante é o rendimento do mesmo, portanto se ele tem um filho de seis anos, um de oito, e um de dez, por exemplo, e devemos lembrar que atualmente muitos arrimos de família são somente as mães, que também precisam trabalhar, todos os filhos estão automaticamente contidos neste projeto.

Importante destacar que a brinquedoteca é um local com função de resgatar o espaço e o tempo de brincar, onde as crianças teriam acesso a brinquedos e atividades variadas, e os profissionais são voltados para isso, portanto, o intuito deste local não é cui-

dar e abrigar crianças que estão doentes e não podem ir à escola formal, nem dar banho, trocar fraldas se necessário, tirar piolho dos menores, ou colocar a saúde dos pequenos em risco por contágios.

No caso de medicamentos em horários estabelecidos, o funcionário deverá trazer o medicamento e a prescrição do médico com os horários corretos para um funcionário da área de educação poder atendê-los conforme orientação formal do médico e autorização do pai, responsável ou tutor. Sobre o socorro de crianças que se machucarem ou ficarem doentes, não vou discorrer sobre isso, deixando a cargo do estabelecimento de trabalho, pois o foco do texto, é o trabalho pedagógico nas empresas.

Em uma brinquedoteca, as crianças desenvolveriam o senso de responsabilidade, teriam momentos de desenvolvimento da concentração e atenção, expansão de potenciais, incentivo à leitura, criatividade, estariam se socializando com outras crianças, e estariam próximas aos pais, responsáveis diretos ou tutores, experimentando momentos de prazer, que depois ligassem inconscientemente e depois conscientemente o trabalho do adulto como algo bom, e não como algo que trouxesse apenas o estresse da distância. Hoje em dia na escola a criança está ligada à informática, aula de línguas, cursos de músicas, mas falta a esta um espaço lúdico de brincadeiras, onde ela liberaria as energias acumuladas e tensões.

Segundo o estudioso Cunha, o lúdico é benéfico para a saúde dos pequenos. A brinquedoteca é como uma empresa de recreação infantil, sendo o foco proporcionar diversão e aprendizagem através de jogos e brincadeiras para as crianças através de brinquedos e espaços educativos. Dentro de uma empresa, ela serve de válvula de escape para os funcionários, que estariam trabalhando cientes do bem estar da criança e próximos aos pequenos , em caso de necessidade. Haverá o registro de cada uma das crianças, quem é o seu relativo, em que departamento trabalha e qual o seu celular para contato de emergência.

E para o bom funcionamento é necessário oferecer uma diversidade de brinquedos educativos, ter profissionais qualificados para lidar com as crianças e prestar um serviço que satisfaça aos funcionários, incluindo alimentação, para que o momento de estresse seja reduzido e o rendimento funcional aumentado.

O funcionamento seria no horário de trabalho dos profissionais, horário normal, de funcionamento da empresa, no contra turno escolar da criança, isto atrairia os pais, os funcionários seriam mais fiéis ao seu desempenho, e poderiam visitar as crianças nos horários de café e almoço, ou mesmo interfonar para o setor para falar com os pequenos.

A escolha do local de instalação seria um segundo desafio, pois não basta apenas saber como funciona uma brinquedoteca, mas planejar uma boa infraestrutura. Ideal é que seja em local seguro para crianças não saírem correndo, atrapalhando o trabalho de funcionários, ou saindo e se perdendo, e também de fácil acesso para crianças e pais se encontrarem. Importante se houver uma rampa onde crianças, ou pais de crianças cadeirantes ou com dificuldades de locomoção, possam chegar e sair com facilidade.

O empresário também não poderá deixar de lado a segurança no local, como instalação de câmeras, extintores, banheiros apropriados, e dedetização total do local, além de limpezas regulares. A criança deverá ter pouco ou nenhum acesso à instalações elétricas. Outra necessidade é o local para as refeições, que devem ser saudáveis e preparadas de forma higiênica.

O recurso humano necessário seria três funcionários para cozinha e servir às crianças, um ou dois pedagogos, e quatro estagiários de pedagogia ou recreacionistas de meio período. Destaco que o empresário deve estar atualizado e engajado nessa questão da pedagogia empresarial, para o bem estar e maior produtividade dos funcionários, tendo seus filhos por perto.

Relativo à metodologia, o autor José Vaz, coloca ideias que auxiliam o trabalho do educador na brinquedoteca. Teria que ser escolhido, um ou vários locais apropriados em que teria vários cantinhos pedagógicos.

Um deles seria o "Cantinho do faz de conta", onde haveria espaços onde ocorreria representações cognitivas e afetivas, fantasias, roupas diversas, espelhos, papéis, alguns objetos pra maquiagem, brincadeiras de realidade, como invertendo papéis de família, brincando de ser médico, de ser bailarina, etc. E onde a criança poderia por meio da brincadeira compreender as relações que existem no mundo, entre brincadeiras de faz de conta.

O "Cantinho dos Jogos e Brinquedos pedagógicos" em que separados por faixa etária, trabalhariam a atenção , concentração, memória, interação social. Aprenderiam a dividir, respeitar as diferenças, explorariam potenciais.

Os jogos são importantes fontes de aprendizado cognitivo, aumento de potencialidades e provocador de estratégias mentais. As crianças aprenderiam também a brincar e depois guardarem os jogos , cuidando para que o próximo grupo,ou mesmo elas pudessem brincar na próxima vez encontrando todos os jogos e brinquedos inteiros e conservados.

O "Cantinho da Leitura" sendo a leitura fundamental ao desenvolvimento intelectual, esse cantinho implicaria em leitura de

livros e gibis, contação de histórias, teatro de fantoches, promovendo o desenvolvimento da interpretação, imaginação, leitura e escrita. Muitas crianças não tem oportunidade de lerem, ou não são oferecidos materiais, ou são oferecidos na escola em horários específicos, aqui a criança teria um acesso irrestrito aos materiais, os recreacionistas fariam leitura de livros em voz alta e para provocar o imaginário, haveria teatros de fantoches esporádicos. Onde tanto o profissional quanto a criança poderiam idealizar e realizar o teatrinho

O “Cantinho da oficina" para criação de arte, pinturas, desenhos, brinquedos e objetos feitos com coisas recicláveis, e colocaria a criança em contato com a criação e imaginação. Esse cantinho contaria com diversos materiais, como tinta, giz de cera, canetinha, lápis de cor, sulfite, vários objetos que poderiam ser usados para criação de brinquedos ou arte recicláveis e onde as crianças também aprenderiam a conservação do espaço e do material.

O "Cantinho do Cinema", espaços com televisão e DVD, almofadas , tapetes , sofás, com filmes que atendam às diversas idades. As crianças teriam acesso a filmes e desenhos instrutivos, previamente selecionados, que mexessem com o imaginário deles, trouxesse valores e cultura.

O "Cantinho dos tapetes e colchões" , que possibilitaria à criança, deitar, rolar, fazer vários movimentos, e até relaxar. Esse cantinho é muito importante ao oferecer à criança possibilidades de aumentar sua coordenação motora livremente ou até com direção dos profissionais.

O “Cantinho do mural", com notícias e troca de informações, exposições de desenhos, dentre outros. Seria um espaço onde cada criança poderia expor seu desenho, ver o das outras, ver algum recado infantil que lhe interessasse, isto para aqueles em fase de alfabetização e os estimularia visualmente.

A criança deve ser estimulada na prática das atividades, mas com independência e autonomia para escolher o seu cantinho e realizar o que quiserem, com respeito pelo próximo. Todo ambiente deve ser colorido, expressivo, alegre e vibrante. Espaços assim promovem a imaginação, descoberta, a magia, autonomia, experimentariam todos os aspectos de serem crianças, ao mesmo tempo os pais estariam seguros de que seus filhos estariam em boas mãos e próximos.

A brinquedoteca é um espaço da infância onde a criança aprende novas habilidades, desenvolve potencialidade, aprende a compartilhar, respeitar, exterioriza opiniões, expressões, e ao mesmo tempo se sente segura de que o pai ou mãe , ou responsável, está próximo. Para se aumentar a qualidade do trabalho, saúde, estabilidade psicológica, um espaço assim seria um método que proporcionaria qualidade de vida, realização pessoal, além de motivacional.dentro de um empresa.

Seria um gasto inicial por parte do empresário, que obteria lucros futuros para si, e crescimento da sua empresa certamente, pois funcionários mais realizados rendem mais e se identificam melhor com o local de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente fica claro que o pedagogo empresarial tem importante papel dentro de empresas e organizações, articulando seu trabalho junto da gestão do local. Este profissional deverá provocar mudanças comportamentais nas pessoas , auxiliando o funcionário que sendo motivado produze muito mais e com qualidade, e a empresa, que trabalhando com profissionais qualificados e felizes, aumenta sua lucratividade.

Seria fundamental que todas as empresas mudassem sua visão a respeito do trabalhador, eles não devem ser vistos como simples objetos de troca de força de trabalho por salário, mas como pessoas que pensam, sentem, se organizam e merecem respeito e valorização.

Portanto a parte humana da empresa deve estar sempre por dentro da educação que promove melhorias no comportamento das pessoas, pois somos seres integrados, precisando um do outro. O trabalho do pedagogo dentro de uma empresa, possibilita que o funcionário se desenvolva como um todo, aumentando seu potencial de forma profissional e pessoal, auxilia o funcionário a se sentir bem consigo mesmo e com a empresa.

A empresa precisa investir no funcionário, sua qualificação e seu bem estar, desencadeando assim uma lucratividade maior. Então surge a proposta da brinquedoteca em que o educador ou recreacionista deve realizar trabalhos lúdicos com os filhos dos funcionários, que estarão próximos aos pais ou responsáveis, e ao mesmo tempo dentro de um processo de ensino e aprendizagem com a segurança de estar sendo cuidado e de estar próximo à família.

A pedagogia empresarial é um tema atual, que auxilia o empresário contemporâneo a dar maior qualidade de vida a seus funcionários, proporcionando ao pedagogo utilizar seu conhecimento em ambientes outros, acrescentando, mexendo com o material humano, colaborando com a sociedade e o mundo do trabalho que não está distante do mundo familiar.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse. H. S. Brinquedoteca: espaço criado para atender necessidades lúdicas e afetivas. Revista do Professor, Porto Alegre-RS. V. 1, n°44.p. 3-50, outubro/dezembro, 1995

RAMALHO, Márcia. Regina. DE B. A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Gestão do Desingn e do Produto, Florianópolis, 2000. Disponível em https://www.ufpe.br/documents/618445/2028090/Trilhar+%26+Compartilhar+n. +9.pdf/ecf6270f-27d9-428a--9497-d1d47f7b76d1 10/01/2021. Acesso em 20/01/2021

VAZ, José. C.; FRIEDMANN, Adriana.; ALTMAN, Raquel. Z. O brincar é um direito da criança. Ourinhos-SP. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/618445/2028090/Trilhar+%26+Compartilhar+n. +9.pdf/ecf6270f-27d9-428a-9497-d1d47f7b76d1 10/01/2021. Acesso em

20/01/2021

http://portal.mec.gov.br/component/content/article/191-secretarias-

112877938/sesu-478593899/14063-perguntas-frequentes-sesu?Itemid=164 – acesso em 01/01/2021

http://portal.mec.gov.br/component/content/article/191-secretarias-

112877938/sesu-478593899/14063-perguntas-frequentes-sesu?Itemid=164 – acesso em 01/01/202

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf - acesso em 01/01/2021

https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/como-montar-umahttps://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/como-montar-uma-brinquedoteca,4e287a51b9105410VgnVCM1000003b74010aRCRDbrinquedoteca,4e287a51b9105410VgnVCM1000003b74010aRCRD – acesso em 28/12/2020

EDUCAÇÃO EM FOCO

RAQUEL GOULART DE SOUZA OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Os seres humanos sempre buscaram expressar-se, nem sempre a fala fez parte desse processo. Aos poucos a língua foi substituindo a linguagem, e a expressão oral tornou-se o padrão para a comunicação. Mas o que acontece quando o indivíduo não se adequa à normatização imposta pela sociedade?

Durante séculos, aqueles que não desenvolviam a capacidade de se comunicar eram colocados à margem da sociedade e excluídos. Estavam condenados à dependência e à boa vontade dos demais. Com o processo de universalização da escola, lento e elitizado, alguns institutos começaram a ser criados, mas o intuito era dar assistência, oferecer um meio aqueles que não podiam contar com a família, uma vez que muitos eram abandonados à própria sorte.

O surgimento de ciências específicas, como a pedagogia, voltadas ao desenvolvimento educacional abriu caminho para um novo olhar sobre o desenvolvimento e a potencialização das habilidades. Somada a essa revolução educacional que o século XIX e XX assistiu, a sensibilidade computacional motriz do século XXI abriu ainda mais possibilidades a chamada Comunicação Alternativa

A Comunicação Alternativa tem como objetivo a transposição de barreira para a comunicação. Através de métodos, instrumentos e ações. Com enfoque nas opções computacionais oferecidas, a pesquisa irá salientar e elencar possibilidades entre os aplicativos e softwares oferecidos para esse fim.

A leitura e análise de artigos que abordam o tema demonstraram de forma clara e coesa o esforço que vários profissionais têm empregado na construção e aplicação de meios para o desenvolvimento, dentro das capacidades de cada um, de métodos que possibilitem a comunicação. As alternativas são muitas, dividem-se entre aplicativos e softwares, que serão explicitadas mais à frente.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Manzini & Deliberato (2006), comunicar-se implica relacionar-se, comunicar ao mundo sentimentos, crenças e principalmente criar vínculos. Mas ao contrário do que o senso comum acredita a fala não é o único meio de um indivíduo expressar-se de forma direta ao seu interlocutor, todo corpo participa do processo de

"fala", ou seja, o corpo todo fala.

Comunicação Alternativa é área da tecnologia assistiva que busca o desenvolvimento de métodos onde as habilidades dos indivíduos sejam potencializadas, rompendo barreiras e tornando a comunicação um processo mais amplo e abrangente.

A Comunicação Alternativa pode ser desenvolvida sem a interferência de terceiros ou uso de aparelhos externos, encontrando no seu locutor o instrumento necessário para o processo. É possível a utilização das mãos,

de expressões faciais ou corporais.

Para ampliar o leque de alternativas à comunicação são desenvolvidos instrumentos externos, como pranchas, cartões, sinais, aplicativos e softwares. Esses itens não devem substituir a ação direta do indivíduo, mas contribuir para o desenvolvimento dele.

O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês Augmentative and Alternative Communication - AAC. Além do termo resumido "Comunicação Alternativa", no Brasil também encontramos as terminologias "Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA" e "Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA".

O professor pergunta-se: “Parece que ele entende tudo, mas não fala e não consegue escrever. Como poderei saber o que ele quer, gosta, aprendeu, ou quais são suas dúvidas? Existe alguma forma alternativa de ele comunicar o que deseja?” (BERSCH, 2007, p. 32).

O desenvolvimento da chamada alta tecnologia, a oferta de tablets e smartfones e a ampliação do acesso à internet permitiram a utilização de aplicativos específicos a facilitação da comunicação.

Entre as possibilidades podemos citar ABC Autismo. o aplicativo ABC Autismo consiste em um jogo que aproxima crianças com TEA da alfabetização. Disponível em português, inglês e espanhol, o ABC Autismo está avaliado com 4,6 estrelas e possui mais de 100 mil downloads. A funcionalidade gratuita reúne atividades dentro do letramento. Os usuários podem acessar também versões temáticas sobre transportes, animais, números e frutas.

Figura 1: Aplicativo ABC. Disponível em:

search?q=aplicativo+abc+autismo&sxsrf=ALeKk00CJtE2Lx_ZZzUwtTGuDzOOyNpinQ:1583194494279&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiPjsSLg_3nAhUbFLkGHX2eCOgQ_AUoAnoECA8QBA&biw=1366&bih=625#imgrc=SJqPJIfdk1rSOM



Aprendendo com Biel e seus amigos é um jogo desenvolvido para crianças com autismo e com outros atrasos no desenvolvimento, com capacidade cognitiva de 2 a 8 anos de idade. O aplicativo é gratuito e tem como objetivo apoiar o aprendizado e interação da criança em seu dia a dia. Suas atividades são relacionadas a cores, formas geométricas, ligação de objetos e suas sombras, quebra-cabeça e abecedário.

Figura 2: Aplicativo Aprendendo com o Biel. Disponível em:

search?q=aplicativo+aprendendo+com+biel&tbm=isch&ved=2ahUKEwjPiOyNg_3nAhUjA7kGHdFWAzAQ2-

cCegQIABAA&oq=aplicativo+aprendendo+com+biel&gs_l=im



O aplicativo Falando Fotos: Autism, é projetado para facilitar a comunicação com as crianças diagnosticadas com TAE. A ferramenta foi desenvolvida por Igor Shikarev, pai de Uliana, que entende os diálogos, mas não consegue falar. O objetivo, segundo o programador, é ajudar parentes na comunicação com crianças com limitações. Quando o usuário clica nas imagens que remontam situações como ir ao banheiro, dormir, assistir televisão ou comer, o aplicativo pode ser configurado para reproduzir a frase que indica a ação ou soar um alarme. As frases também podem ser configuradas, de acordo com a necessidade do usuário. O aplicativo é gratuito, está em fase de desenvolvimento e possui a opção de doação para melhorias no sistema. No Livox o usuário recebe estímulos para desenvolver a comunicação e o aprendizado através da sua plataforma multimídia, utilizando um banco com mais de 20.000 imagens, além dos recursos de áudio e vídeo, de forma que, toda vez que o usuário toque em determinado item de comunicação ou aprendizado na tela do aparelho, o Livox executa o áudio ou vídeo que está associado àquele item. O aplicativo é pago e possui pacotes de diferentes níveis, como versão básica, para famílias, empresas e programas governamentais. O aplicativo Matraquinha transmite por voz os desejos e sentimentos da criança, ao clicar nas imagens que são disponibilizadas na tela. A aplicação é indicada também para usuários em processo de al-

fabetização ou com dificuldades verbais. O PictoTEA é um aplicativo gratuito, projetado para ajudar pessoas que têm Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento ou qualquer condição que afeta as habilidades sociais e de comunicação. O aplicativo usa a tecnologia para a inclusão de pessoas com

TAE, facilitando a comunicação com seu ambiente através de pictogramas digitais em vez de cartões físicos. O PictoTEA permite que o usuário personalize o aplicativo de acordo com 6 estágios com diferentes graus de dificuldade, de modo que, à medida que a pessoa avança no aprendizado, ela pode usar mais pictogramas, categorias e até construir frases. A funcionalidade para adicionar pictogramas próprios também está disponível, permitindo que cada usuário personalize o catálogo. E por fim o Aplicativo Autismo Projeto Integrar tem o objetivo de auxiliar pessoas com TEA na organização de suas atividades diárias através do apoio audiovisual dos desenhos roteirizados do site Autismo Projeto Integrar, idealizado por Adriana Godoy e Neimer Gianvechio. Este aplicativo possui imagens sobre comportamento, higiene e uso do banheiro e permite o cadastro do mural "Meus Compromissos", com atividades representadas em desenhos roteirizados que indicam o passo a passo de como será a rotina da pessoa, exibindo uma agenda com as atividades do dia.

Todos os aplicativos descritos podem ser facilmente encontrados em lojas virtuais e utilizados a partir de um smartfone ou tablet com acesso à internet.

A Comunicação Alternativa ligada diretamente à computação também conta com inúmeros softwares que podem ser utilizados com o auxílio de profissionais especializados e capacitados para adequar e estabelecer os métodos a serem adotados. Com a introdução das Salas de Recursos em muitas escolas as possibilidades de utilização desses meios no cotidiano escolar aumentaram consideravelmente.

Uma tradução livre de Boardmaker no contexto da comunicação alternativa significa "produtor de pranchas" (board = prancha e maker produtor/construtor). O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa, utilizando os Símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Uma característica marcante do programa é sua facilidade de uso, propiciada pelas ferramentas intuitivas que dispõe em sua interface de trabalho. Com elas pode-se criar e imprimir uma prancha de comunicação complexa em poucos minutos.

Figura 3: Boardmaker. Disponível em:

https://www.google.com/search?q=boardmaker&tbm=isch&ved=2ahUKEwj457PKh_3nAhWkCLkGHdJZAaMQ2cCegQIABAA&oq=B&gs_l=img.1.0.35i39l2j0l7j0i131.256086.259320..261314...1.0..0.189.1265.0j11.....0....1..gws-wizimg.....10..0i30j0i24j0i67j35i362i39.LgdrKoAZrCg&ei=M6ZdXriCNaSR5OUP0rOFmAo&bih=625&biw=1366#imgrc=y52kU780YTwxM



O vocalizar é um recurso eletrônico de gravação/reprodução que ajuda a comunicação das pessoas em seu dia-a-dia. Através dele, seu usuário expressa pensamentos, sentimentos e desejos pressionando uma mensagem adequada que está pré-gravada no aparelho. As mensagens são acessadas por teclas sobre as quais são colocadas imagens (fotos, símbolos, figuras) ou palavras, que correspondem ao conteúdo sonoro gravado.

A maioria dos vocalizadores grava as mensagens digitalmente e a capacidade de gravação varia de um aparelho a outro. Encontra-se vocalizadores de apenas uma mensagem enquanto outros podem gravar centenas delas. Outra variável intrínseca a este equipamento é o tempo total de gravação normalmente distribuído entre as teclas de mensagem oferecidas no equipamento.

Em qualquer vocalizador o conteúdo gravado em cada célula é reconhecido através de figuras ou textos aplicados em pranchas de comunicação que ficam sobre as teclas. Quando a tecla de cada figura ou texto é pressionada, sua mensagem pré-gravada é imediatamente reproduzida e com volume ajustável.

Figura 4: Vocalizador. Disponível em:

https://www.google.com/search?q=vocalizador&tbm=isch&ved=2ahUKEwjpypm2hv3nAhWILLkGHSAoAGsQ2-

cCegQIABAA&oq=vocalizad&gs_l=img.1.0.0l3j0i30j0i



CONCLUSÃO

Após extensa pesquisa e revisão bibliográfica ficou clara a importância da comunicação no desenvolvimento do ser humano. Através dela expressamos nossos sentimentos, ideias e vontades, criamos vínculos e construímos relações. Logo, está no cerne da humanidade comunicar-se, quando existe alguma especificidade que torna esse processo diferente para determinado indivíduo a Comunicação Alternativa pode minimizar essas barreiras.

Hoje assistimos à chamada 4ª Revolução Industrial, onde os processos produtivos são automatizados e a inteligência artificial têm ocupado cada vez mais espaço no nosso cotidiano. A Comunicação Alternativa também se beneficia dessas novas possibilidades.

Foi possível compreender a importância de itens computacionais, como por exemplo, o aplicativo ABC Autismo consiste em um jogo que aproxima crianças com TEA da alfabetização, garantindo assim, a aproximação das crianças com um item fundamental do processo de comunicação, a leitura e a escrita. Também podemos citar o PictoTEA que é um aplicativo gratuito, projetado para ajudar pessoas que têm Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento ou qualquer condição que afeta as habilidades sociais e de comunicação.

Os softwares para construção de pranchas de comunicação também são muito utilizados, o Boardmaker permite que os profissionais que atendem crianças com especificidades comunicativas desenvolvam possibilidades para a comunicação.

Em se tratando da impossibilidade da fala podemos citar os vocalizadores, que verbalizam digitalmente indicações escritas ou sinalizadas, de acordo com a indicação e as habilidades do locutor.

Elencaram-se uma série de aplicativos e softwares desenvolvidos com o intuito de potencializar as habilidades individuais de comunicação, também foi demonstrada a conexão entre estas aplicações e o crescimento das políticas públicas visando o desenvolvimento da pessoa com características especificas. Mesmo em condições diferentes aos demais, a comunicação pode estar ao alcance de todos.

REFERÊNCIAS

AVILA, Barbara Gorziza, et al. Usabilidade em tecnologia assistiva: estudo de caso num sistema de comunicação alternativa para crianças com autismo. Revista Latino-americana de Tecnologia Educativa. v.12. Porto Alegre, 2013.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina R. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In: BLANCO, Rosa, et al.Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIRMER, Carolina R., et al.

Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. São Paulo:

MEC/SEESP, 2007.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina R. Comunicação Aumentativa e Alternativa –

CAA. In: SCHIRMER, Carolina R., et al. Atendimento Educacional Especializado:

Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

COLE, Michael (Org.) et al, A formação social da mente: VYGOTSKI, L. S. 4. Ed.

São Paulo – SP: Livraria Martins Fontes, 1991.

A EXPANSÃO INCLUSIVA DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

REGINA CLARA SIMÕES SÉRGIO CABRAL

RESUMO:

A educação deverá ser à base de novos princípios norteadores de uma cultura em respeito à diversidade humana, visando à transformação inclusiva e autônoma de pessoas com deficiência intelectual, com propostas educacionais, e seu potencial para a inclusão decorra pelo adequado desenvolvimento das tecnologias no saber pedagógico e do de

inovações nas formas de ensinar e interagir com os discentes. Iremos ressaltar e refletir nesse artigo a importância do processo de inclusão, no contexto escolar, focando seus objetivos e sua organização, considerando especialmente as diretrizes para a educação especial e as recomendações de organizações nacionais e internacionais para essa modalidade educacional. Neste artigo iremos apresentar a contextualização da pessoa com deficiência intelectual no âmbito escolar e a sua inclusão na sociedade, visando adotar uma educação emancipatória e inclusiva, como a base acadêmica poderá quebrar barreiras eurocêntricas e hegemônicas dentro do âmbito escolar e todos os estereótipos criados a margem de uma sociedade com uma cultura preconceituosa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Educação; Equidade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo estima por um padrão de estética corporal, e pessoas mentalmente saudáveis, gerando lucro sem muito gasto. Assim produzindo pessoas eficientes para o mundo do

trabalho, que por sua vez geram lucro em uma minoria elitista.

Definitivamente é preciso ter um olhar diferenciado para a EAD, pois ela além de possuir uma metodologia diferenciada e diversificada por causa das tecnologias, ela também trabalha na questão psíquica e física de cada educando, pois essa modalidade exige mais atenção, concentração e disciplina para que ocorra de forma adequada o processo de aprendizagem.

A forma unilateral de o homem lidar com sua vida, enfraquece a estrutura física e mental e, os medicamentos vão cuidar dos sintomas; sem eliminar a causa. A inclusão fortalece esse caminho, implementando as leis e a segurança da criança que chega seja qual for os diagnósticos. É necessário olhar o indivíduo em sua totalidade, considerando o doente e, não a doença, tentando compreender todo o processo de adoecer, desse desequilíbrio interior (BELISÁRIO JR., 2010).

A inclusão se estabelece por dimensões humanas, sociais e políticas, se expandindo gradualmente na sociedade contemporânea, contribuindo no desenvolvimento das pessoas em geral, ajudando para a

reestruturação de ações inclusivas e sem estereótipos

A inclusão escolar presume que todas as crianças sejam capazes de acompanhar o processo de educação regular independentemente de suas limitações. A inclusão tem como objetivo assegurar a presença do educando com deficiência em sala comum do ensino regular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a permanência e o êxito escolar desses estudantes.

A efetiva inclusão acontece quando o sistema educacional é capaz de abranger e acolher as diferenças e de trabalhar para a diversidade. Considerar que cada criança tem a sua especificidade e 1 aprende em ritmo diferente e de maneira diferente é o primeiro passo para uma educação que respeite as

diferenças. Uma das propostas da educação voltada a inclusão é garantir um sistema educacional que considere as diferenças de seus educandos respeitando a legislação em vigor.

O sistema de ensino brasileiro tem passado por um período de modificação, onde as novas tecnologias têm transpassado o contexto da globalização. Com essas transformações o sistema educacional precisa estar caminhando na mesma velocidade para que a metodologia não se torne uma prática arcaica.

A tecnologia é uma realidade dentro da sociedade que vem capacitando e facilitando o processo de formação dos sujeitos, pois a Educação a Distância veio para dar novos caminhos para as necessidades dos educandos.

No sistema de Educação a Distância as tecnologias utilizadas dão a possibilidade de diversas maneiras em se aprender e com isso traz o rompimento dos obstáculos de espaço e tempo, tanto para o educando como para o educador, simplificando o processo de ensino e aprendizagem e como consequência gerando a construção de um novo conhecimento por intermédio da democratização ao acesso da informação.

Neste mundo globalizado e sistemático, o preconceito e estereótipo prevalece, mesmo que inconscientemente, ativando mecanismos de defesa frente a algo que se considera uma ameaça. Iremos discutir o que é a deficiência intelectual, seus fatores e causas. Compreender o campo da inclusão do deficiente intelectual discutindo o estudo e os métodos utilizados para tornar mais acessível ao aluno com deficiência intelectual, o acesso à educação integral e concreta.

O preconceito nasce e se desenvolve no processo de socialização, ora todos os seres humanos necessitam socializar, mas uns acabam exercendo certa atitude hostil à outros sujeitos frente à desinformação: “Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta” (CROCHIK, 1996, p.11).

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).

INCLUSÃO DE FATO NOS AMBIENTES

Segundo as leis vigentes, as crianças com deficiência, devem ser matriculadas em escolas regulares a princípio, não em escolas especiais, para que o objetivo de convivência e socialização seja alcançado.

Entende-se que toda forma de educação é válida e indispensável. E, portanto, todo desafio que influencie a prática pedagógica se torna alvo de estudos, pesquisas e teorias no intuito de valorizá-la e aperfeiçoá-la.

1 Segundo Mantoan (2003, p. 26), "a inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós". Cada indivíduo é uma soma de vivências, trajetórias, experiências e conjunturas e as pessoas com deficiência não são diferentes.

Trazem bagagens emocional e racional e as utiliza para traçar novas metas e caminhos. Não se pode ignorar e nem ao menos menosprezá-las, pois devem ser tratadas de forma igualitária, pois este é o principal objetivo da inclusão destas pessoas na escola e na sociedade. A inclusão, sendo assim, começa em nosso dia a dia, quando oferecemos respeito, consideração e o direito delas terem as mesmas oportunidades que todos, não subestimando sua inteligência e nem as vendo como incapazes (MANTOAN, 2003).

Isto posto, incluir estas crianças na escola acaba se tornando uma das principais formas de ações no acolhimento e ampliação destes seres humanos na inserção na sociedade e em sua própria cultura. Mas não se pode confundir e acreditar que a inclusão se faz apenas matriculando estas crianças nas escolas regulares. Inclusão vai muito além disto. Ela é um processo social bastante complexo, onde a sociedade necessita se transformar constantemente e ininterruptamente a fim de sempre contemplar estes indivíduos no total de seus direitos (MANTOAN, 2003).

Para as crianças com deficiência serem inseridas na escola é um grande e constante caminho. Elas querem se sentir parte de algo, querem ouvir seus nomes nas chamadas, querem rir e se divertir com os amigos conquistados. Para estes alunos, estar na escola vai muito além de leis e programas, é conseguir ver e ser visto, principalmente quando se é visto com carinho e acolhimento (MANTOAN, 2003).

E é na escola que a criança com deficiência terá maiores oportunidades e melhores chances de um futuro promissor. É na escola que estas diferenças devem ser tratadas de forma natural por cada indivíduo e de forma como se todos, independentemente de deficiência ou habilidade, fossem especiais de acordo com cada personalidade (MANTOAN, 2003).

A intervenção precoce de uma criança com deficiência fará diferença em seu desenvolvimento futuro. Quanto mais cedo essa criança for inserida na sociedade para convívio com os seus, mais ela terá chances de se desenvolver social e emocionalmente. E estas crianças, por sua vez, se sentem cada vez mais confiantes e tranquilas para se dedicarem a desenvolver suas aptidões (MANTOAN, 2003).

A educação infantil é um ótimo começo na inserção deste aluno na escola. É lá que a criança deverá ser acolhida de forma carinhosa e respeitosa para que tanto ela, como sua família e a própria escola criem laços de confiança e companheirismo em prol do mesmo objetivo. Que fique claro que a inclusão não é só necessária para a criança com deficiência. Para as outras crianças e/ou pessoas da comunidade escolar também é muito importante este desafio, já que é através deste convívio que os preconceitos e obstáculos são sanados:

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

A legislação também prevê o oferecimento de profissionais especializados para o acompanhamento destes educandos, mas infelizmente, na prática, nem sempre este profissional está disponível. Na prática cotidiana, a situação é bem mais delicada (BRASIL, 1997).

Para Aranha (2000), as salas no início do Ensino Fundamental são sempre com um maior número de alunos, com diferentes vivências, realidades e contextos sociais. E o professor regente e multidisciplinar deve suprir todas estas necessidades, dando vazão a um processo de ensino aprendizagem que dê resultados positivos e duradouros. E para isso, precisa do auxílio e atenção de outras plataformas que não só sua sala de aula.

A tecnologia assistiva, termo utilizado para identificar os recursos utilizados para as pessoas com deficiência, promovem

e ampliam as habilidades funcionais destas pessoas. São práticas, serviços, recursos e produtos que auxiliam em todo o processo ensino-aprendizagem e definem uma estratégia para o docente seguir. Estes recursos e serviços têm uma infinidade de funcionalidades, pois a variedade e multiplicidade de deficiências são incontáveis, pois, uma criança autista, por exemplo, não terá as mesmas dificuldades que outra criança com o autismo (ARANHA, 2000).

O que mais dificulta o uso das ferramentas da tecnologia assistiva na prática é o receio que muitos professores ainda têm de lidar com novas tecnologias e com a falta de materiais necessários para o processo. Com a falta de capacitação dos docentes, quando estes se deparam com dispositivos ou acessórios, principalmente modernos, se sentem inseguros e incapazes para fazer uso deles e deixam de utilizá-lo, abandonando por vezes, ferramentas que facilitam demais o progresso de aprendizagem da criança (ARANHA, 2000).

Os professores nem sempre tem conhecimentos e/ou cursos preparatórios e/ou nem condições pedagógicas de lidar com estes alunos, mas na situação atual se faz necessária esta experiência e apenas receber este aluno em sua sala de aula não significa que a inclusão está sendo exercida. O conceito de inclusão é muito mais complexo do que apenas matricular este aluno na sala de aula. Conhecer a deficiência da criança, ter ciência de sua história de vida e familiar faz com que o processo de inclusão comece a ser praticado (ARANHA, 2000).

O professor, portanto, deixa de ser a peça central no processo ensino-aprendizagem e é o aluno que através do estímulo de tudo e todos que passa a ser a principal ferramenta para que o processo seja positivo. Através desta compreensão é possível concluir que o educando "não tem que ser incluído, se há inclusão escolar, ele pertence naturalmente à escola" (ARANHA, 2000, p. 8).

No início, quando o professor recebe uma criança com deficiência, um dos primeiros sintomas é se sentir temeroso e inseguro, acreditando até que deve realizar algum curso de especialização ou

1 capacitação, o que na realidade não seria ineficaz, mas não é o principal passo. Conversas com a família, com a escola anterior, com o professor do ano anterior e se possível com a própria criança serão muito mais definitivos na elaboração do seu planejamento e da sua metodologia. Levar em consideração a criança, primeiramente como ser humano do que apenas mais uma matrícula é o que fará a diferença ao final do ano letivo (ARANHA, 2000):

Já para Piaget (1984): /"A preparação dos professores constitui uma questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for à mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizada" (PIAGET, 1984, p. 62).

Já para Piaget (1984): /"A preparação dos professores constitui uma questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for à mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizada" (PIAGET, 1984, p. 62).

Nesta concepção, é possível, o professor deve procurar se reciclar com cursos, palestras e documentários, além de ouvir as experiências de seus colegas que tiveram em sala de aula situações parecidas, para que a preparação de seu planejamento se torne mais efetiva e mais adequada aos alunos de inclusão que possam vir a ser matriculados em sua sala de aula. Como já foi dito, o número de crianças com deficiência matriculadas em escolas regulares aumenta ano a ano e o professor deve estar preparado para esta situação ou até mesmo para auxiliar um colega neste caminho, já que independentemente de o aluno ser da sua sala, este aluno faz parte da comunidade escolar e todos devem estar aptos e disponíveis da melhor forma possível para estes atendimentos (PIAGET, 1984).

O professor deve planejar e realizar seu trabalho dando oportunidade igual para todos, o que quer dizer, que deve adaptar sua metodologia e sua didática de acordo com a necessidade e capacidade de cada aluno independentemente de ter deficiência ou não. O professor deve ser criativo, sair de sua zona de conforto e tentar atender ao máximo todos os seus alunos com o maior sucesso possível. Sabe-se que a inclusão é um desafio ao professor, já que em sua maioria, não tem preparação para tal, mas adquirir mais experiência e maiores conhecimentos faz parte de seu cotidiano existindo ou não a inclusão em sua sala de aula (PIAGET, 1984).

O sistema educacional deveria proporcionar a este professor estas ferramentas, mas o docente, geralmente, é o maior responsável por sua própria capacitação. Em algumas escolas públicas existem as Salas de Recursos Multifuncionais, onde um professor especialista atende os alunos e/ou crianças daquela região da unidade, mesmo não sendo matriculados naquela determinada escola (PIAGET, 1984).

Os alunos são atendidos no contraturno do seu horário regular de aula e tem a sua disposição melhores e mais adequados materiais e ferramentas de ensino para sua condição. Ou seja, quanto mais recursos e práticas a unidade escolar oferecer, maiores serão as conquistas destes alunos, pois suas

limitações estarão sempre em segun-

do plano. De acordo com relatórios escolares e relatos de familiares,

1 estas salas especiais auxiliam muito os alunos em seu dia a dia e ajudam também o professor da sala regular, pois a troca de informação entre estes docentes, além de trazer novas visões a ambos, faz com que a comunidade escolar consiga entender melhores formas de lidar com este aluno (PIAGET, 1984)

É claro que não podemos exigir que o docente realize todo o trabalho sozinho e apenas dentro da sala de aula. O envolvimento de gestores, outros docentes, funcionários, os outros alunos e a família da criança tem que ser imprescindíveis na adaptação destes indivíduos dentro da escola. Inclusive nas aulas fora da sala, na quadra da escola, em aulas de educação física, por exemplo, onde a coordenação motora, companheirismo, sentimento de equipe são só alguns dos benefícios dessa convivência. E se a equipe escolar estiver focada e empenhada, as deficiências serão apenas um detalhe nas pequenas e grandiosas conquistas diárias destes seres humanos (PIAGET, 1984).

Os gestores escolares devem proporcionar, da melhor forma possível, além do acesso, condições para que este aluno se torne parte integrante do contexto educacional. Estes devem desenvolver ações para que este aluno seja inserido na comunidade escolar sem individualismos ou protecionismos; devem estimular, através de atividades, a socialização do aluno e sua família; devem demonstrar a importância da participação da família na vida desta criança e facilitar o reconhecimento da criança com ela mesma, estimulando sua autoconfiança e sua cumplicidade (PIAGET, 1984).

Como já dito, o papel de uma equipe multiprofissional, com especialistas, se torna essencial para o crescimento, de forma geral, do indivíduo na escola. Sabe-se que na prática, nem sempre está equipe está à disposição, mas legalmente, as crianças com deficiência têm este direito. Geralmente, os responsáveis destas crianças precisam se deslocar para longe de suas residências para que estas crianças tenham este tipo de acesso, já que nas unidades escolares nem sempre o encontramos (PIAGET, 1984).

Já o sistema educacional deve oferecer a este docente, condições e materiais disponíveis para exercer este trabalho com autonomia e qualidade, atingindo o objetivo maior da educação para todos, que é a equidade de ensino. Na prática, sabe-se que não é o que acontece, mas cabe a escola como um todo, com sua gestão, coordenação e comunidade escolar, dar total apoio e facilitar este suporte ao docente envolvido:

A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

EQUIDADE E O OLHAR INCLUSIVO

De acordo com Mendes (2006) a história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, centrada no aspecto pedagógico, em uma sociedade onde a educação era direito de poucos. Foram

médicos e pedagogos que desafiaram os conceitos vigentes na época, e começaram a acreditar na

1 possibilidade educacional de indivíduos até então considerados ineducáveis, desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles os próprios professores.

Ainda conforme a autora poucas eram as experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi puramente no sentido de proteger e a institucionalização foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Sendo está uma fase de isolamento, justificada pela crença de que pessoas diferentes seriam mais bem cuidadas e protegidas se confinadas, também para proteger a sociedade dos “anormais”.

As escolas enfrentam grandes desafios para efetivar as políticas públicas que sejam capazes de oferecer uma educação inclusiva e equitativa de qualidade aos seus alunos, além de constituir uma variedade de valores e interesses que devem ser considerados nas expectativas de aprendizagem apresentando conceitos que lhe sejam próprios e que tragam informações que possam contribuam para a

construção de conhecimentos, dentro e fora do ambiente escolar:

O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado as deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas. Se uma Unidade Escolar consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente conseguirá atender as necessidades de todos os bebês e crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 33).

O processo inclusivo e o respeito a diversidade abarca as dificuldades encontradas para inserir as pessoas com deficiência ou com algum problema de aprendizagem, na medida em que a escola se preocupa com as diferenças individuais e coletivas passa a estabelecer ações com práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, na intenção de mobilizar seus educadores com base no compromisso com a aprendizagem, o ensino e com a transformação social (SÃO PAULO, 2019).]

Cada criança, com deficiência ou não, tem seu próprio tempo de aprendizagem, quando aplicamos ações que tratem da diversidade seguramente seremos capazes de abordar o processo de ensino e aprendizagem inclusivos, contribuindo para uma educação cada vez mais efetiva em todos os níveis de ensino e escolarização. Todos os sujeitos precisam ter suas características individuais consideradas e respeitadas e devem alcançar os níveis mais elevados de ensino, com uma formação voltada para a cidadania e atuação crítica na sociedade (SÃO PAULO, 2019):

[...] a inclusão para ser efetivada precisa necessariamente alterar praticamente todo o contexto escolar, visando "desconstruir" formalmente certas práticas segregacionistas, o que passa a significar a inclusão de fato, além de ser um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que, não só se é o fato de adequar, mas de poder transformar a realidade das práticas educacionais existentes também no âmbito escolar (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

Ainda com base nas ideias da autora a escola inclusiva deve promover uma educação de qualidade em um ambiente acolhedor que efetiva as ações coletivamente com a equipe, alunos e família, ações que sejam capazes de dar melhores condições aos educandos combatendo situações discriminatórias, construindo uma escola inclusiva com o interesse na permanência e acesso dos alunos à escola, além de proporcionar práticas pedagógicas educacionais coletivas que se torne flexível e dinâmica atendendo as novas realidades educacionais (FIGUEIREDO, 2002).

Transformar a escola em um espaço totalmente inclusivo significa respeitar as diferenças além é claro de contribuir para que todos os alunos cresçam aprendendo valores e continuamente aprendam novos conhecimentos de acordo com cada realidade social, haja vista que o mais importante papel da escola é de constituir um múltiplo espaço de relações sociais, apta a realizar a formação dos seus indivíduos:

A amizade das crianças proporciona interações que impulsionam o desenvolvimento. Percebemos que a socialização contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento por meio de interações, tornando a escola um ambiente de extrema importância para a criança com deficiência. A potência criativa e o protagonismo são possíveis quando transformamos nossas crenças, quando damos vez e escutamos a voz das crianças nos territórios, acreditando que novas culturas infantis produzirão novas culturas adultas – culturas essas mais justas e humanas para uma sociedade que ainda não existe (SÃO PAULO, 2019, p. 54).

É preciso dividir as responsabilidades que cada um tem nesse perfil da inclusão e da garantia de equidade, a escola é só uma entre tantas outras organizações que podem e devem oferecer a inclusão, evitando práticas excludentes. Para tanto é preciso compreender cada criança ou aluno em sua singularidade, e para isso, se faz necessário realizar uma reflexão sobre a nossa prática docente e buscar apoio da família ou responsável para que também possa nos auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2019).

As mudanças pedagógicas e estruturais devem ocorrer para transpor as barreiras e contribuir na busca pela igualdade, equidade e padrão de qualidade do ensino, seja ele público ou privado, desde a infância, construindo práticas inclusivas, se adequando as dificuldades presentes e criando espaços de aprendizagem que considerem as diferenças e contribuam para que a criança com deficiência aprenda:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas por parte da escola (MITTLER, 2003, p.25).

Para o autor (2003), é extremamente comum nos depararmos com alguns padrões de normalidade impostos pela sociedade, no entanto, o espaço escolar é composto pela diversidade e pela diferença. A dificuldade de superar a visão padronizada do normal está fundamentada nas concepções de qualidade e as instituições escolares pecam em reproduzir uma visão de sociedade padrão, classificando seus estudantes em mais inteligentes e menos inteligentes. A escola deve considerar uma prática inclusiva efetivando oportunidades educacionais de qualidade para todos, cumprindo o seu papel social.

1 O movimento de luta e busca pela efetiva inclusão desencadeou discussões fundamentais sobre as garantias de qualidade do ensino ofertada nas escolas, não só para as pessoas com deficiência mas para todos os estudantes. As práticas e ações devem propiciem o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa, contribuindo para o aumento das expectativas de aprendizagem desta clientela e para a não exclusão no contexto social e escolar (MITTLER, 2003).

AMBIENTE EDUCACIONAL COM EQUIDADE

Tirar conclusões sobre o que é melhor para os alunos com alguma deficiência não é fácil. Para se avaliar sobre a integração é necessário definir os objetivos que se pretendem ao incorporar alunos com deficiência intelectual na escola regular. Sendo necessário ter o conhecimento geral da legislação, da política educacional que se aplica e é preciso conhecer os objetivos específicos da escola de integração.

Vygotsky (2008) nos ensina a observar o deficiente mental como alguém diferente (pois não se nega à diferença, a deficiência), a criança com deficiência mental desenvolve processos diferenciados para poder seguir no seu desenvolvimento cognitivo, não importando o caminho seguido, mas, sim o resultado alcançado.

O mais importante é como a escola pode ajudar na inclusão de pessoas com deficiência, neste caso enfatizando pessoas com DI na busca de uma sociedade que respeite a pluralidade e diversidade humana.

Visto este conceito, temos que a base estrutural da inteligência humana é o pensamento formal, isto é, a capacidade de desenvolver uma operação mental que permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combiná-los logicamente e alcançar uma nova forma de conhecimento (BALLONE, 2015).

A rotina escolar tem demonstrado que o processo de inclusão pode ser favorecido quando existe a preparação e a dedicação dos profissionais; o apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo (CARVALHO, 1999).

A prática da educação inclusiva faz com que as escolas necessitem de mudanças profundas. É necessário ter consciência dos problemas que existem, é necessário avaliar os resultados e analisar a transição dos alunos com necessidades educativas especiais da escola para a vida adulta.

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 sócio educacionais disponíveis. 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.

1 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 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 diversidade humana deve 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. De acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pauta em princípios éticos, políticos e esté-

ticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 A escola deve ser capaz de criar espaços inclusivos para que todos os alunos possam aprender independentemente de qualquer diferença, buscando uma escola de qualidade para todos. As ações educativas devem ser pautadas no objetivo de proporcionar ao educando com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, iguais oportunidades para a garantia do acesso e permanência na escola.

Considerando os aspectos históricos no contexto educacional atual, em meio às profundas transformações da sociedade, em seus aspectos sociais, educacionais e culturais, como também das políticas públicas é preciso destacar que a educação inclusiva se confirma com maior importância, constituindo-se em um movimento de grandeza mundial fundamentado nas legislações e que tem por objetivo diminuir e combater a exclusão efetivando as práticas inclusivas com a garantia dos direitos a igualdade de oportunidades e ao respeito as diferenças.

A instituição escolar tem como dever cumprir e desenvolver a sua função social, deve trabalhar no sentido de difundir as práticas de respeito e tolerância as diferenças, sejam elas de qualquer espécie, e promover a conscientização para a formação de alunos para a diversidade, desenvolvendo ações de maneira democrática e construído uma cultura escolar pautada em tais princípios.

A escola é o espaço responsável pela promoção da equidade, oportunizando a todos, de acordo com as suas especificidades, as oportunidades para que tenhamos o mesmo patamar, assim, incluir a todos integralmente, numa relação indissociável entre a educação intencional na promoção do integral desenvolvimento do estudante. Cabe a todos os envolvidos neste processo de aprendizagem considerar as especificidades de seus estudantes, e avaliá-los buscando as competências curriculares na forma particular respeitando as suas singularidades.

De acordo com o levantamento referencial realizado neste estudo, percebemos que a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente educacional tem se desenvolvido de forma gradual, ampliando a aprendizagem. Como mediador desse desenvolvimento pode destacar a utilização das atividades dinâmicas que têm contribuído para o desenvolvimento desses educandos no ambiente escolar.

Dado o exposto; conclui-se que a inclusão inova e humaniza o âmbito escolar, preparando todos os alunos para a sociedade, ampliando todas as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, que não devem sofrer com as barreiras estruturais e atitudinais, quebrando paradigmas de uma sociedade eurocêntrica e hegemônica, não há dúvida que um conjunto de docentes comprometidos torna possível o ensino inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo:Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em. Acesso em 26 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento.

USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In:

MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS

ROBERTA RAMOS BRITO SOARES

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo realizar um estudo sobre o conceito da transversalidade e os recursos tecnológicos como auxílio no processo de ensino aprendizagem. Os temas transversais formam um agrupamento de temáticas sociais essenciais, comprometidas com a formação cidadã dos indivíduos que devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância dos conteúdos tidos como básicos para a educação.

Os educandos sentem necessidades na abordagem dessas temáticas em sala de aula, por entenderem que o ambiente escolar é o único lugar que conseguiriam obter informações sobre diversos assuntos. Sendo assim, a grande importância na abordagem desses assuntos para o desenvolvimento social desses indivíduos, a discussão de questões em sala de aula provocam, não só a curiosidade do assunto, mas também, contribuem para o crescimento individual e o desenvolvimento de relações interpessoais.

A utilização das tecnologias presentes no dia a dia dos estudantes esta sendo vista como aliada e não como uma vilã, o uso de celulares, tablets, computadores como estratégias para estimular os estudos e para divulgar diferentes conteúdos pode auxiliar o professor na abordagem destes temas transversais.

Palavras Chave: Temas transversais, papel social, escola formadora, tecnologia.

INTRODUÇÃO

Atualmente os Temas Transversais representam a questões importantes na vida cotidiana. Nessa perspectiva que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, e do Trabalho e Consumo, interdisciplinaridade e entre outros, trata-se de temas consideráveis na sociedade brasileira.

Com isso, a uma contemporização no currículo escolar, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades, tornando uma aprendizagem ativa e significativa ao educando. Portanto as aulas devem ser reflexivas cuja intenção pedagógica, é formar sujeitos com posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão ético-política e histórica.

O educador deve planejar suas aulas englobando varias questões, disciplinas e fundamentos a respeito do ensino e aprendizagem e levando em consideração as necessidades e interesses da comunidade. Nessa perspectiva, o desafio dos professores são tornar suas aulas mais significativas, interessantes, trabalhar com conteúdos de diferentes contextos, oferecendo-lhe condições para refletir a respeito da responsabilidade de cada pessoa no planejamento e no consumo consciente para a melhoria da qualidade de vida.

DESENVOLVIMENTO

Para o MEC, “os temas transversais na educação estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhadas, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”.

Nesse sentido, é necessária a incluir diversos temas transversais na aprendizagem, temas fundamentais para se viver na sociedade atual e aliar aos conteúdos curriculares, Sendo assim, os conteúdos devem ser consideráveis à sociedade e à formação do cidadão.

O artigo mostra que, dentro desse contexto educacional e social, o papel das instituições são valorizar as potencialidades do educando, estimulando-os para despertarem o olhar sobre diversas questões, sempre com respeito e tolerância às diferenças.

De acordo com os PCNs, os termos interdisciplinaridade e transversalidade definemse por: A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a interrelação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (...) A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação

entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a escola deve sempre trabalhar em conjunto com os profissionais da educação e comunidade para trazer constantemente novos caminhos, abrindo diversas possibilidades para prática educativa.

Portanto, o educador deve estar apto em promover conhecimentos educacionais, pessoais e sociais para os educandos. Portanto, seu objetivo é prepara-los os para serem independentes e superarem seus desafios como seres humanos.

ATIVIDADES E RECURSOS DE MATERIAIS/TECNOLOGICO

Os recursos tecnológicos em sala de aula também auxiliam o trabalho com os temas transversais, pois trás benefícios importantes para promover a integração entre alunos e educadores.

Através de plataformas online, por exemplo, é uma ótima forma de debater com os alunos os temas transversais tratados em sala de aula. Esse recurso tecnológico ajuda a estimular a troca de informações, permite a interação entre os envolvidos e fornece um aprendizado mais significativo.

No entanto, a internet se torna grande aliada na educação pois proporciona oportunidade em explorar diversos conteúdos de caráter social, por meio de pesquisas utilizando o tema transversal. Além desses recursos tecnológicos, o professor como mediador é importante elaborar entrevistas para conhecimento prévio do aluno, trazer atividades como seminários, desenvolvimento de projetos, trazer vídeos, leitura de textos e de imagem, exposições de trabalhos, jogos e brincadeiras, para que suas aulas sejam interessantes e atrativas pois ajudará na construção de uma consciência crítica e reflexiva, buscando a superar os problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo permitiu me aprofundar melhor sobre esse tema, pois abrange varias temáticas, proporcionando novas estratégias e metodologias de ensino, tornando necessário o uso de meios tecnológicos. Sendo assim, como mediadora devo buscar formas de utilizar temas do cotidiano do aluno tornando-os indivíduos participantes, sujeitos que pensam, expressam, cidadãos responsáveis, aprimoramento seu ético e intelecto.

Cabe ressaltar que a educação tem a capacidade de promover princípios, desenvolver habilidades nos indivíduos e quanto é importante o professor intervir de forma sistemática nas questões sociais e nas práticas pedagógicas relacionadas aos temas transversais, numa ação coparticipava em sala de aula, com o objetivo de desenvolver valores, autoconhecimento e autonomia dos educandos.

Ao concluir esse estudo pude compreender sua importância na ação formativa e construção e identidade profissional do educador e que é preciso refletir constantemente sobre nossas práticas educacionais, sendo necessário estar sempre atualizados pois somos elementos fundamentais na formação humana.

ABSTRACT

This article allowed me to delve deeper into this topic, as it covers several themes, providing new teaching strategies and methodologies, making it necessary to use technological means. Therefore, as a mediator I must look for ways to use themes from the student's daily life, making them participating individuals, subjects who think, express, responsible citizens, improve their ethics and intellect.

It should be noted that education has the ability to promote principles, develop skills in individuals and how important it is for the teacher to systematically intervene in social issues and pedagogical practices related to cross-cutting themes, in a coparticipated action in the classroom, with the objective of to develop values, selfknowledge and autonomy of the students.

Upon concluding this study, I was able to understand its importance in the formative action and construction and professional identity of the educator and that it is necessary to constantly reflect on our educational practices, being necessary to always be updated because we are fundamental elements in human formation.

REFERÊNCIAS

• ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Ética, moral, cidadania: a importância dos temas transversais na escola. AMAE – Educando, Belo Horizonte, n. 262, p.

36-37, set. 1996.

• BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

• BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Temas

Transversais. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998,

• BRANDÃO, E. J. R.; RICHETTI, S. (2006). Informática na educação: a percepção de professores quanto ao uso do computador nas escolas. In:

Brandão, E. J. R. (Org). Tecendo Caminhos em Informática na Educação.

Passo Fundo:UPF.

• http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf

• http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/4%20PCN1-8etica.PDF

A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROGÉRIO CARLOS DOS SANTOS

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo, tecer algumas informações sobre o processo de inclusão da criança deficiente intelectual na educação infantil, essa fase ainda é entendida por muitos como uma fase da vida marcada apenas pelas brincadeiras, não acrescentado nenhum tipo de valor social e até mesmo educacional para as crianças que possuem alguma deficiência. Por isso é relevante debatermos sobre os valores ocorridos dessa fase, dando ênfase ao ensino/aprendizagem e perceber qual é a contribuição para a sociedade quando ocorre o incentivo e valoração das atitudes inclusivas desde a infância, através da escola e da família.

Palavras-Chave: Inclusão social. Educação. Infância. Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é muito importante na formação do ser humano, pois, a criança poderá desenvolver habilidades para compreender o meio que está inserido, e receber valores sociais que possibilitam a sua interação com a sociedade que faz parte.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, MEC, 1996).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Artigo 29).

Este trabalho visa através de pesquisa bibliográfica, dissertar sobre o tema "A inclusão da criança com deficiência intelectual (D.I.) na educação infantil", com o objetivo de esclarecer a questão: A criança deficiente na educação infantil pode ir além das brincadeiras?

Já é sabido que as brincadeiras tem um valor gigantesco na aprendizagem de uma criança, mas o intuito é saber se existe na educação infantil algo mais que só brincadeiras, se é possível ir além e ensinar valores sociais e educacionais, pertinentes a escola, principalmente para os deficientes, possibilitando assim uma real inclusão dessa criança na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Segundo o artigo 205 da Constituição federal a educação é um direito para todos. Devendo a família e o Estado zelar pela educação dos estudantes.

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).

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei n° 13.146, que é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei abrange os aspectos relacionados à inclusão de pessoas com deficiências. Os avanços relacionados nessa lei são importantes para a sociedade e para as pessoas com deficiências.

Segundo a declaração de Salamanca (1994)

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (SALAMANCA, 1994).

No aprendizado das crianças é importante ressaltar que as atividades precisam ser lúdicas, as crianças aprendem com brincadeiras ajustadas para a sua faixa etária, ocupando grande parte do seu dia.

Segundo Dallabona e Mendes (2004) os infantes aprendem com as brincadeiras, é através delas que a criança reflete, ordena, desorganiza e reconstrói o mundo.

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, ne-

cessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. (DALLABONE; MENDES. 2004)

Os alunos com necessidades especiais precisam também ser inseridos nas brincadeiras, destacando que essa interação com outras crianças dentro da escola irá proporcionar possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e lúdico. Permitindo a criança alcançar uma autonomia que antes não tinha.

Segundo Dallabona e Mendes (2004) a ludicidade vai permitir um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (DALLABONE; MENDES. 2004)

Esse desenvolvimento global e real através das brincadeiras é importante para todas as crianças, inclusive para as crianças portadoras de alguma deficiência. A inclusão dessas crianças dentro da escola é algo muito complexo e que precisa do envolvimento de muitos setores da sociedade como: a família, a escola e os órgãos competentes.

Os órgãos competentes em nível federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME). São esses órgãos que irão legislar sobre a educação como um todo, incluindo a educação infantil.

O LÚDICO E A CRIANÇA DEFICIENTE INTELECTUAL

Em todas as fases de sua vida o ser humano aprende e descobre as coisas novas a sua volta, seja pela interação com os seus semelhantes quanto pela exploração do meio que está inserido. As crianças com deficiência intelectual apresentam certas limitações no seu funcionamento mental e no seu desempenho em relação a sua comunicação, relacionamento social e cuidado pessoal, mas podem aprender, geralmente precisando de mais tempo para o seu aprendizado. Segundo um documento publicado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, que em sua Política de Educação Especial, em consonância com o Ministério da Educação (MEC/SEESP), considera:

A deficiência mental como comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual), que pode também se manifestar no intelecto pratico (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade. (SANTA CATARINA, 2006, p.23)

As crianças com D.I. precisam e necessitam de credibilidade, que as pessoas acreditem na sua capacidade de aprender. Quando essas crianças são estimuladas e incentivadas, podem alcançar aprendizagens e desenvolvimentos que surpreendem aos que a ensinam.

OS PROFESSORES E SUAS FORMAÇÕES

Os professores em geral possuem um pouco de insegurança ao se tratar de alunos com deficiência, por isso procuram formações para poder aprender a solucionar os problemas decorrentes em sala de aula e saber lidar com as especificidades dos alunos, especialmente os alunos com D.I.

Segundo Pletsch (2009 apud Sobrinho e Naujorks, 2001) diz “que o despreparo e a falta de conhecimento estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida”. Que os cursos preparatórios de professores precisam melhorar na sua capacidade de formação que precisam “produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino”.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001). Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no status quo da educação inclusiva. (PLETSCH (2009).

Segundo Demo (2000, pg. 49) o professor precisa buscar conhecimento para poder assim realizar suas ações com competência.

Muitas vezes, encontramos a crença de que o professor, uma vez formado é competente. Temos ai a visão moderna de formação como trajetória linear acabada. Na verdade, a ideia mais correta de aprendizagem é aquela coerente com sua própria lógica, ou seja, aquela que se aprende sempre já que sua inteligência não está estocagem reprodutiva, mas na construção constante. Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade completa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento. (DEMO, 2000, pg.49).

É grande a importância da formação do professor, para ele ter repertórios para atender aos alunos de qualquer faixa etária e atender também alunos que possuem alguma deficiência, contribuindo para o crescimento intelectual destes.

Segundo Pletsch (2009) o professor deve valorizar a heterogeneidade que existe dentro do processo ensino-aprendizagem, para adequar melhor as atividades aos seus alunos.

[...] 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. (PLETSCH, 2009).

O professor com um repertório variado tem a possibilidade de atingir seus objetivos de aprendizagem junto ao aluno, de forma mais assertiva, tendo assim chances maiores de progresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo disserta sobre a inclusão na educação infantil, mostrando que essa inclusão é um direito, que segundo a legislação brasileira toda criança tem o direito de estudar e o Estado e a família tem o dever de acompanhar esse aprendizado.

Na educação infantil ocorre muitas vezes o pensamento de que a criança só deve brincar, utilizando o momento e o espaço somente para a diversão. Durante as pesquisas para esse artigo, muitos estudiosos, dizem que as brincadeiras vão muito além de serem simples brincadeiras, que as crianças de fato podem aprender muito através delas. Através da ludicidade, respeitando a sua faixa etária e o seu tempo, pois, não somos iguais e cada um apresenta um tempo diferente para aprender o que lhe é ensinado.

Em 1994 houve a declaração de Salamanca (1994) trazendo o direito de cada criança a educação e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Deixando claro que uma pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar suas vontades em relação à sua educação e que os pais tem o direito de participar da forma como essa educação se dará dentro da escola. Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146, que é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei trouxe grandes avanços relacionados à inclusão de pessoas com deficiências. Trazendo mais conforto para as famílias e para as crianças com D. I. trazendo garantias de atendimento e de qualidade nesse atendimento.

Nos dias atuais as escolas estão recebendo muitos alunos com alguma deficiência, isso acontece em todas as faixas etárias inclusive nas que compreendem o Ensino Infantil, e por isso é relevante pensar em ações para receber e atender esse aluno, principalmente se essa deficiência for intelectual. Os professores precisam buscar alternativas para fazer esse atendimento, fazer a inclusão desse aluno.

Receber um aluno D. I. em uma escola requer reavaliar as ações ofertadas normalmente em uma escola. Os profissionais envolvidos, principalmente os professores procuram formações para poder assim, fazer um trabalho de excelência. Muitas vezes essa formação é deficitária, não contribuindo com uma boa aprendizagem que ajude de fato esse professor. E uma escola precisa readequar o seu espaço, realizando modificações que melhorem a acessibilidade para o atendimento a esses alunos com D. I, as vezes essas melhorias esbarram na morosidade dos órgãos competentes, tanto na esfera executiva, estadual ou municipal. Muitas escolas já apresentam ferramentas de acessibilidade, como elevador, rampas e corrimãos, mas muitas infelizmente precisam de reformas para se adequar e isso perpassa pelas decisões desses órgãos competentes para a liberação de verbas que possibilitem essas melhorias. Com esse cenário fica evidente que a inclusão dessas crianças dentro da escola é algo muito complexo e que precisa do envolvimento de muitos setores da sociedade como: a família, a escola e os órgãos competentes.

Através desse estudo foi observado que mesmo com tanta complexidade para receber um aluno com D.I. é possível com a ajuda e acompanhamento familiar, a intervenção de aporte financeiro através dos órgãos competentes para a realização de modificações de acessibilidade visando o recebimento desse aluno e com um professor

bem formado é possível atender e fazer com que todos os alunos, principalmente aqueles com alguma deficiência intelectual aprender através da ludicidade dentro do ensino infantil.

A INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ABSTRACT

The present study aims to provide some information about the inclusion process during childhood, which is still understood by many as a phase of life marked only by play, with no added social and even educational value for children. some deficiency. That is why it is relevant to debate about the values that occurred during this phase, emphasizing teaching / learning and to understand what is the contribution to society when there is an incentive and valuation of inclusive attitudes since childhood, through school and family.

Keywords: Social inclusion. Education. Childhood. School.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BUENO, José Geraldo Silveira, Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUC – SP, 2004.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

DALLABONA, S.R.; MENDES, S.M.S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG, v.1, n.4, p.107-12, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DEMO, Pedro. Conhecer e Aprender sabedoria dos limites e desafios Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, Júlio Romero; BAPTISTA, Cláudio Roberto; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; Kassar, Mônica Magalhães 2006; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 1, pp. 97 – 117, 2005.

GLAT, R. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro, Editora Agir, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 1996.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Curriculares nacionais para a educação infantil. Vol. 1, 2 e 3. Brasília, MEC/SEF, 1997.

NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, vol. 24, ano 14, Brasília, MEC/SEESP, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza; In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. Araraquara, SP: Junqueira e Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev. [online]. 2009, n.33 [citado 2020-09-21], pp.143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104406020090001000 10&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. (coord. Geral) Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. GT Educação Especial da Anped (sd).

RAIÇA, Darcy e OLIVEIRA, Maria Tereza Baptista de. A educação especial do deficiente mental. São Paulo, EPU, 1990.

RAIÇA, Darcy, PRIOSTE, Cláudia e MACHADO, Maria Luiza Gomes. 10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo, Avercamp, 2006.

BUSCAGLIA, Leo F. O deficiente e seus pais. Cap. 4, Rio de Janeiro, Record, 1993.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Politica de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC. Brasília, 1998. Belém As três metodologias: Cejup, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE SUSTENTABILIDADE.

RONALDO DA SILVA CORDEIRO

RESUMO

A partir do momento que se incorporou o Meio Ambiente à Educação do ensino regular possibilitou a comunicação expressa dos educadores e educandos com a realidade abstrusa das técnicas para conservar a natureza, social e ecológica, propiciando uma percepção do mundo por meio de diferentes processos desde a infância. Notar a gênese do ambiente em que vivem, suas causas de justificativa e insatisfação é de total importância, pois só assim conhecendo a cada um, será possível a realização de um trabalho com bases locais, partindo da realidade para ação a expectativa é a promoção da sensibilização, bem como desenvolvimento do sistema de percepção e compreensão do ambiente. A escola é um espaço que se permite construir novas ideias, novos e novos olhares, portando, contribui para a formação de nossas identidades desde a Educação infantil.

Palavras-chave: Educação. Professor. Meio ambiente. Educação Ambiental.

ABSTRACT

From the moment that became incorporated the Environment to the formal Education made possible the direct contact of the educators and pupils with the abstruse reality of processes of conservation of the nature, social and ecological, propitiating an understanding of the world through different processes since the childhood. To notice the genesis of the environment where it lives, its sources of satisfaction and dissatisfaction is of total importance, therefore only in this way knowing to each one, the accomplishment of a work with local bases will be possible, breaking of the reality for action the expectation is the promotion of the sensitization, as well as development of the system of perception and understanding of the environment. School is a space that is allowed to construct new ideas, new and new looks, carrying, contributed to the training of our identities since the childish Education.

KeyWord: Education. Professor. Environment. Environmental Education.

1. INTRODUÇÃO

A sobrevivência humana sempre esteve ligada ao meio natural, entretanto, o crescimento abrupto da população mundial, associado à transição para o sistema capitalista de produção que incentiva o consumo desenfreado de produtos e o descarte sem reflexões, aumentou a pressão sobre os recursos naturais e sobre o meio ambiente.

A crise ambiental e social, gerada pelo atual modelo econômico e por formas inadequadas de lidarmos com a natureza, têm motivado a proposição de vários encontros internacionais, com o objetivo de discutir as questões que se apresentam nesse campo, em busca de propostas concretas que contribuam para a construção de sociedades mais sustentáveis.

Atualmente, a educação ambiental assume um caráter mais realista, embasado na busca de um equilíbrio entre o homem e o ambiente, com vista à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso. Neste contexto, a educação ambiental é ferramenta de educação para o desenvolvimento sustentável (apesar de polêmico o conceito de desenvolvimento sustentável, tendo em vista ser o próprio "desenvolvimento" o causador de tantos danos socioambientais).

Este trabalho se justifica na busca constante de soluções para os problemas ambientais e também considera toda a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, que se sobressaem às escolas, como lócus privilegiados na implementação de atividades que propiciem este trabalho, pois isso necessita de atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar.

A partir dessas ponderações, surgiu uma inquietação: Qual a importância de oferecer Educação Ambiental nas escolas de ensino regular? O objetivo geral desta pesquisa é retratar o papel do professor na Educação ambiental, para que este possa proporcionar uma aprendizagem significativa. E os objetivos específicos são definir a Educação Ambiental, discutir o papel do professor na Educação Ambiental, refletir sobre a formação do professor para trabalhar com a Educação Ambiental e explicitar as práticas educativas que favorecem o processo de sustentabilidade

A Educação Ambiental na escola deve ser considerada como uma abordagem educativa, com a finalidade de discutir problemas efetivos, em especificidade interdisciplinar, buscando salientar valores que proporcione contribuições para o bem estar da população, objetivando à sobrevivência das espécies.

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Numa sociedade complexa em que a organização do trabalho e as relações sociais estão sofrendo profundas alterações, a escola e o professor têm uma árdua missão: responder às demandas dessa sociedade sem perder a sua função primordial que é a de' ensinar. Na chamada - era do conhecimento - da comunicação midiática, formar um aluno que se adapte às exigências de um mundo cada vez mais científico e tecnológico e que seja capaz de transformar a realidade em que vive é tarefa que a sociedade delega a escola e, principalmente, ao professor.

Assim sendo, a escola precisa também acompanhar a mudança do mundo, pois ainda que paulatinas estas mudanças devam ser objetivo da escola, por ter a característica de transformar a realidade. A educação ambiental é considerada conteúdo e aprendizado, é motivo e motivação, é parâmetro e norma, indo além dos conteúdos pedagógicos; faz com que os seres humanos interajam entre si, de forma que ocorra uma troca de práticas e conhecimentos e sirva de realimentação para ambos. Aqueles que transmitem o conhecimento sobre esse assunto, os educadores ambientais, são pessoas apaixonadas pelo que fazem (CARVALHO, 2006).

Para Moreira (2008), o conceito de educação ambiental vem se aprimorando ao longo do tempo, assim como outros conceitos que tratam da relação do homem e meio ambiente, tal como o desenvolvimento sustentável, e se adaptando à realidade social que o homem se encontra. Desta forma, diversos autores conceituam a educação ambiental a partir da função que se atribuem à esta nomenclatura, destacando-se alguns autores.

Trabalhar a educação ambiental de forma Inter e multidisciplinar sem que interrompam as aulas, sem que sejam em forma de projetos específicos também é um desafio enfrentado atualmente pelas Instituições ensino, visto que se constitui em uma nova forma de pensar a educação, integrando formação, conhecimento, desenvolvimento social do aluno, proporcionando uma educação básica sólida, ou seja, a formação integral do educando (BRASIL, 1998).

Na legislação educacional, ainda é superficial a que se faz à educação ambiental. Na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, que organiza a estruturação dos serviços educacionais e estabelece competências, existem poucas menções à questão ambiental; a referência é feita no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o ensino fundamental, a "compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade"; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio "devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil".

JACOBI (2004) afirma que a questão ambiental envolve uma gama de atores de várias dimensões, além da educacional, estimulando o comprometimento dos sistemas de conhecimento, capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar.

A formação de professores e o estabelecimento de parcerias são de extrema importância para que se faça uma Educação Ambiental holística e interdisciplinar, pois suscita que distintos olhares sobre a realidade sejam elaborados, além de fornecer uma ferramenta a mais para os docentes nesse trabalho. (GUIMARÃES, 2004)

As parcerias são estratégias importantes fazendo com que as escolas estejam articuladas em redes de Educação Ambiental, facilitando para que tenham uma compreensão integrada e sistêmica das relações entre suas ações e as de várias instituições que atuam na busca de uma melhor qualidade de vida e um ambiente sustentável. Na próxima seção será abordado o tema da formação do Educador Ambiental, como ela deve ser para que a aprendizagem se torne significativa.

2. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL

A formação dos educadores ambientais, em especial dos professores implica em um processo de desenvolvimento permanente, no qual entra em jogo uma trama de diferentes fatores que incluem tanto a dimensão pessoal como profissional do sujeito. É um processo formativo que depende de uma atitude favorável, envolvimento e compromisso não só por parte dos professores, mas também dos gestores e formadores, já que nenhuma ação formativa se efetiva sem a disponibilidade e as crenças dos que dela participam. (GUIMARÃES, 2004)

Dessa forma, acredita-se que a educação ambiental não se efetivará no âmbito escolar, enquanto os professores não tomem para si essa responsabilidade, tanto em seu labor profissional, como em termos pessoais e coletivos, considerando sua atuação, intencionada ou não, como possibilidade de estímulo à participação da comunidade escolar.

Trata-se de um tema recorrente nas formulações e implementações da política pública de Educação Ambiental, em grande parte como fruto das aspirações dos educadores por novas possibilidades de reflexão conceitual e prática sobre o fazer metodológico, voltado para a construção/aquisição de novos olhares, comportamentos e posturas que contribuam para o enfrentamento dos

graves problemas ambientais. (MOREIRA, 2008)

Recentemente, a formação de professores inserida no processo de transformação da sociedade industrializada para a sociedade da informação necessita de passar por uma mudança radical. Não se pode formar apenas pensando na transmissão de conhecimentos científicos e metodológicos. Desta forma, Alarcão (2001, p. 10) discorre que se nos encontramos perante uma nova mundividência, é importante a análise e a reflexão sobre ela, para que não nos sintamos uma espécie de extraterrestres deslocados. Quer se esteja tratando da construção de uma escola reflexiva, quer se deseje a ampliação da reflexão sobre a formação educacional até as indispensáveis relações do humano com o não humano, da Educação Ambiental, é necessário pensar-se na formação atual do professor.

No prisma de um trabalho de formação que relacione a descontinuidade com uma coerência cientificista, compreende-se que vários sujeitos devem ser ativo diálogo, de maneira que o mesmo se pertença num ambiente apropriado para uma formação que articule, não só questões informativas do conhecimento, mas também que se estabeleça num conhecimento que forma e transforma coletivamente como sujeitos em formação. (NÓVOA,1995)

Neste sentido, o trabalho de formação em educação ambiental envolve um contraponto de conhecimento, pois em:

(...) um mundo em constante evolução ao qual fazemos parte e que claramente se comunica por intermédio dos preceitos teóricos da ciência, mas também nos saberes populares, nas artes, tradições, literaturas ou místicas...Resumindo, por todas as vozes da cultura às quais a ciência não pode daqui para frente se calar. (CHRETIÉN, 1994, p.32)

Nesta perspectiva, o excerto discorre inicialmente que, no mundo atual, estão relacionados àqueles temas generalizados sobre este assunto as quais são concebidas aos mais variados segmentos sociais. Ainda que em distintas abordagens, todas as discussões implicam na necessidade de políticas públicas no que se concerne a educação ambiental.

O educador ambiental não necessita ser necessariamente um licenciado em uma área específica, mas um cidadão comprometido com os interesses coletivos, até por que para Guimarães:

Os professores, na maior parte das vezes estão preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se com empenho sincero para enfrentar essa questão, mas as práticas resultantes, geralmente, são pouco eficazes para atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla. (GUIMARÃES, 2004, p.120)

Durante a formação dos professores a universidade exerce função estimuladora, pois é nesse período que deve ser aguçado todo o desempenho desses profissionais da geografia, em buscar entender todo esse processo que envolve a Educação Ambiental. Nesse sentido, a base dessa formação de professores é essencial para a formação das futuras gerações, sendo estes os principais elementos que propagam os diversos valores éticos do ambiente no qual vivem.

Em relação às políticas de formação de professores, é fundamental que os movimentos políticos de educadores reflitam sobre as políticas públicas, para que sejam instrumentalizados mecanismos que contribuam para superar as práticas formativas desconectadas da realidade socioambiental. E a Universidade tem um papel fundamental na formação docente para que se atue na educação básica e, portanto, essa instituição necessita inserir e sistematizar a dimensão socioambiental no currículo de seus cursos, sobretudo de licenciatura. (GUIMARÃES,2004)

3. O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com o passar do tempo, o vínculo entre meio ambiente e educação torna-se um desafio, pois demanda novos conhecimentos para compreensão dos sistemas sociais progressivamente mais complexos e riscos ambientais que se exacerbam. É imprescindível que os educadores reflitam sobre as informações ambientais que recebem para conseguir transmitir para os alunos a relevância dos significados relacionados ao ambiente (Carvalho, 2006).

Para despertar o empenho dos alunos, é preciso que o professor use a

"bagagem de conhecimentos trazidos de casa" por estes. Como dizia Freire (1987), direcionando-o a perceber os problemas ambientais existentes no mundo, que envolve todos e consequentemente lutar por possíveis soluções, para que haja equilíbrio no nosso planeta.

A sociedade atual precisa aprimorar o padrão de desenvolvimento econômico e social, poupando a natureza e o uso dos seus recursos, garantindo a preservação do meio ambiente para as gerações presentes e futuras, assumindo consciência da importância da educação ambiental, permitindo o prosseguimento da vida neste planeta. Para isto, são indispensáveis à mudança de hábitos de consumo, criando alternativas, novos parâmetros que agenciem o desenvolvimento sustentável, fazendo as escolhas conscientes

para que a sociedade contemporânea tenha postura responsável e ética. (JACOBI, 2004)

Estas características do mundo contemporâneo implicam a necessidade de um processo de educação continuada dos sujeitos sociais. A sociedade atual demanda uma formação permanente e uma atualização profissional que alcança quase todos os âmbitos produtivos, como consequência, em boa medida, de um mercado de trabalho complexo, mutável, flexível e, inclusive, imprevisível, junto a um acelerado ritmo de transformações tecnológicas que nos obriga a estar aprendendo sempre coisas novas. (CARVALHO, 2006) Para Nóvoa (1995, p. 158) o professor antes de ser um agente cultural, pode também ser considerado um agente político. Quando um educador proporciona a reflexão, o momento crítico e os questionamentos em suas aulas, os educandos serão mais participativos e autônomos. Serão igualmente reflexivos, críticos e questionadores em suas vidas. Todavia, se o educador apenas é um reprodutor de conhecimentos, os educandos estarão designados à reprodução.

Dessa forma, o professor deverá também desenvolver a capacidade de criar estratégias e métodos de avaliação qualitativa apropriados para a Educação Ambiental e adequados à situação concreta de aprendizagem em consideração, além de propiciar a organização participativa, interdisciplinar e transversal dos problemas e potencialidades ambientais e das diversas disciplinas envolvidas no estudo do núcleo temático, a partir do trabalho de equipe, tanto por parte dos profissionais comprometidos no desenvolvimento da unidade de aprendizagem, como pelos estudantes .

A concepção do professor como um intelectual que transforma proporciona discutir seu papel nas condições do compromisso com uma responsabilidade muito definida: conceber tanto o julgamento das condições de seu trabalho como um sistema de possibilidade que se possa contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e mais igualitária, educando seus alunos como sujeitos críticos, participativos e comprometidos na composição de uma vida individual e pública digna de ser vivida, pautados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002).

4. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE SUSTENTABILIDADE

As temáticas ambientais passaram a ser discutidas em grandes proporções pela nossa sociedade. Pesquisas relacionadas aos problemas ambientais manifestam-se a partir de recentes paradigmas que tem como objetivo um posicionamento mais sistematizado e complexo da sociedade. Nesse bojo, a escola iniciou suas discussões sobre a educação ambiental, com um recurso de análise de valores, em que as novas práticas pedagógicas formam sujeitos de ação e cidadãos conscientes de sua função no mundo.

Constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a relevância de se preocupar com a educação ambiental como transversalidade para o desenvolvimento de atividades que discorrem sobre o uso de recursos não renováveis, a percepção do problema ambiental como sendo responsabilidade do ser humano, o incentivo da pesquisa no campo ambiental, a atenção para manter a conservação, além de fazer as referências a eventos internacionais que problematizam o meio ambiente, estimula a sustentabilidade, questiona segmentos de divergência relativos às concepções sobre a relação homemnatureza e políticas ambientais. (BRASIL, 1998)

Assim, os PCNs recomendam a existência da EA no currículo não como uma disciplina, mas como forma de levantar o debate socioambiental permeando os diferentes conteúdos com uma abordagem que extrapole os limites impostos pela disciplinarização do conhecimento. Entendemos, então, diante do exposto que a escola precisa ganhar um novo sentido e deixar de ser um simples local de acesso à informação e se tornar um espaço de formação socialmente comprometida com as questões ambientais. (BRASIL, 1998)

Para que se possa ocorrer a conscientização de um grupo, é importante fazer a delimitação do que é pretendido e o que deseja objetivar. Principalmente para despertar o interesse no aluno, é necessário que o professor utilize os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, como prediz Freire (1987), assim considerando a percepção que o problema ambiental pertence a todos. Como também, as explicações sobre os impactos ambientais que existem no mundo, alcancem todos os seres vivos, em razão, das atitudes de alguns que não se sentem responsáveis em preservar o planeta. A partir do momento em que o indivíduo tiver esta percepção da existência de um todo, deixar de lado a existência individual e começar a notar a presença do outro, o planeta vai trilhar para a estabilidade natural.

Telles (2002, p.43) cita a necessidade de trabalhar a educação ambiental relacionada a um planejamento participativo. Para o autor, "a ação de planejar implica a participação ativa de todos os elementos envolvidos no processo de ensino; deve priorizar a busca entre a teoria e a prática; o planejamento deve partir da realidade concreta (aluno, escola, contexto social...); deve estar voltado para atingir o fim mais amplo da educação ". É importante salientar que o planejamento em educação ambiental parte da realidade local, mas inserida na realidade global.

Dessa forma, privilegiar espaços que possuem áreas verdes como jardins botânicos são ambientes propícios para o desenvolvimento da educação não formal e de cidadania. São ambientes que naturalmente possuem recursos para o ensino e aprendizagem de ciências e biologia (Vieira; Bianconi; Dias, 2005). Os jardins botânicos têm um forte impacto na conservação e preservação da diversidade biológica. Por meio da educação, eles podem demonstrar a importância da biodiversidade e as consequências de sua desvalorização para o meio ambiente e ainda favorecer maior integração das pessoas ao meio.

Outra abordagem de muita importância é a refletir sobre a prática. Neste recurso a postura do educador também é relevante, pois precisa oferecer os estímulos para que desenvolva a reflexão, mas deve também estimular os alunos a tomarem esta iniciativa. Para tal efeito, o educador deve pensar em perguntas profusas, que promovam às crianças refletirem com mais profundidade nas experiências que foram vividas, e não simplesmente em questões retóricas.

Barros (2000, p. 99) discorre que a forma de aprender com experiências só são significativas por intermédio de uma reflexão que articule recentes e antigas experiências, e justifica esta assertiva em razão de "dar um tempo" para as pessoas refletirem sobre o que foi visto, sentido e pensado durante qualquer evento que envolva a relação aluno/meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente constatamos que em nosso país que erradicar a pobreza, a extinção da desigualdade social e a preservar o meio ambiente deveriam ser prioridades não só para população, como também para empresários e governos, porque todos são corresponsáveis em construir uma sociedade sustentável e igualitária. Considerando gue o os recursos naturais do nosso planeta são transitório, devem-se preservar os elementos do ecossistema de maneira sustentável.

Apesar das campanhas para conscientizar a população dos danos do ecossistema devido à utilização inadequada dos recursos naturais e a iminência de aqui alguns anos o planeta não ser mais sustentável, a sociedade ainda não está envolvida neste processo. Isto é facilmente observado quando as enchentes devastadoras assolam a nossa cidade e vemos quantidades enormes de lixo doméstico depositados nas calçadas, onde tudo é misturado, e, consequentemente, inaproveitável.

Além disso, o consumismo exacerbado contribui para a produção de um lixo que poderia ser reaproveitado. Embasados sobre esse fato, é visível que o foco de atuação de conscientização sobre a importância da reciclagem proporciona mais resultados positivos quando as crianças estão envolvidas neste processo. Projeto criados em escolas, com a ajuda do professor e de toda comunidade escolar, visam uma conscientização mais eficaz.

Assim sendo, a escola tem uma função importante a realizar, contribuindo para que a criança entenda que o crescimento populacional e, consequentemente, o consumo de fontes não renováveis do planeta, em busca do desenvolvimento e do conforto desenfreado acarretam um consumismo injustificável, em um planeta que não cresce, mas enfraquece gradativamente.

Hoje a educação ambiental nas escolas é essencial para o conhecimento, aprendizado e socialização das crianças, pois trabalham as questões ambientais através de dinâmicas, práticas e ações para a preservação do meio ambiente; visando uma melhor responsabilidade das novas gerações.

Finalmente, o mais importante de tudo é educar e fazer com que as crianças multipliquem o que aprendeu na escola com cidadão comum, compreendendo que tudo o que ele faz ou fará; gerará um impacto no meio ambiente que o cerca. E que só com práticas e ações que tenham a finalidade de sustentabilidade dessas práticas; estará garantindo uma vida melhor e mais satisfatória, para ela mesma, e para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, Maria Isabel Amando de, DINES, Milton. Mínimo impacto em áreas naturais: uma mudança de atitude. In: SERRANO, Célia. A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Chronos, 2000.

BOFF, Leonardo. Ética da Vida. 2. Ed. Brasília, DF: Letraviva, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 17. Ed. Àtua. Amplia. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei 9.394 de 20/12/1996.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Temas Transversais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.

2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRETIÉN, Claude. A ciência em ação: mitos e limites. Campinas: Papirus, 1994

CONTRERAS, J. Autonomia de Professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. 3°Edição. São Paulo: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro. Educação e Meio Ambiente – um diálogo em ação. In: 27° Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, MG, 2004. Anais da 27° Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2004 LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do

MOREIRA, P.A.A.M Educação Ambiental na Escola: A realidade do setor público e privado – Estudo de caso. Universidade Católica de Goiás,

Goiânia, 2008. Disponível em:

https://www.yumpu.com/pt/document/read/12578390/educacao-ambiental-naescola-a-realidade-do-setor-publico-e-ucg Visto em: 01/05/2022.

NÓVOA, Antônio (org.). Profissão de professor. Lisboa: Ed. Porto. Coleção ciências da educação, 2 ed. Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995

TELLES, Marcelo de Queiroz. Vivências integradas com o meio ambiente. São Paulo: Sá, 2002.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Monique Lucia; DIAS, Monique. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências. Ciência e Cultura, Campinas: SBPC, v. 57, n. 4, out./ dez. 2005.

A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO 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 (GIRIO, 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 (MEREDIEU, 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, introduzi-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 interdisciplinaridade 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

GESTÃO DEMOCRÁTICA, NECESSIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SHEILA CRISTINA DA SILVA

RESUMO:

neste artigo, confirmamos a necessidade da gestão democrática da educação e seus mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social: no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na escolha do uso de recursos, resultados obtidos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções colegiadas; nos períodos de avaliação da escola e da política educacional. Utilizando a aplicação da política da universalização do ensino para esta-

belecimentos de prioridades educacionais a democratização do ingresso e a permanência do aluno da Educação de Jovens e Adultos na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação veiculada ao Projeto Político pedagógico da Instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática, atuação da comunidade nas Unidades Escolares.

INTRODUÇÃO

O presente documento pretende ressaltar reflexões sobre questões da gestão democrática nas rotinas escolares, de modo a analisar as atividades escolares executadas nas instituições. A análise deu ênfase a reestruturação do PPP (Projeto Político Pedagógico) com vista à definição de propostas adaptadas propondo a possibilidade de melhoria do ensino aprendizagem da EJA (Educação de Jovens e Adultos), o qual tem o desempenho da aprendizagem comprometida pela defasagem de conteúdos.

Desde o início do século XXI, a aceleração dos avanços tecnológicos, a globalização do capital e as transformações nas relações de trabalho, como a perda dos direitos sociais, trouxeram mudanças para as políticas e gestão e de regulação da Educação no Brasil. Tais mudanças interferem na organização da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem seu cotidiano.

Compreender esse processo e a legislação dela decorrente, bem como fortalecer a discussão e as deliberações coletivas na escola, é um desafio que se coloca para toda a comunidade escolar, para todos os trabalhadores que trabalham na escola pública.

Nesse cenário adverso, é possível agir em outra direção. Democratização da escola implica repensar sua organização e gestão, por meio do redimensionamento das formas de escolha do diretor e da articulação e consolidação de outros mecanismos de participação. Nesse sentido, é fundamental garantir, no processo de democratização, a construção coletiva do projeto pedagógico, a consolidação dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis, entre outros mecanismos. Isso quer dizer que a cultura e a lógica organizacional da escola só se democratizarão se todos que vivenciam seu cotidiano contribuírem para esse processo de mudança. Na

No entanto, é fundamental a compreensão de que a construção da gestão escolar é sempre processual. Sendo, então, uma luta política e pedagógica, para se impor, é necessário envolver a todos: pais, funcionários, estudantes, professores, equipe gestora e comunidade local.

Tal processo resulta, em pelo menos, duas outras frentes articuladas: a primeira, de conhecer e intervir, positivamente, na legislação educacional. ou seja, é preciso conhecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as leis que regulamentam os sistemas estaduais e municipais de ensino. Buscar a compreensão desses aparatos jurídicos como instrumentos vivos das políticas educacionais, tornando-os aliados na luta pela democratização da escola.

Os artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9294/96) e 22 do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. Devemos enfatizar então, que a democracia na escola por si só não tem significado. Ela só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade.

Para a Gestão democrática deve haver compreensão da administração escolar como atividade meio e reunião de esforços coletivos para complemento dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana; que o Projeto Político pedagógico (PPP) deve ser elaborado através de construção coletiva e que além da formação deve haver o fortalecimento do Conselho Escolar. As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto à prática de ensino em sala de aula. No entanto, de nada valem estes atributos se o gestor não se preocupar com o processo de ensino/aprendizagem na sua escola.

Os gestores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipes de trabalho, ter habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional. O Gestor deve estar ciente que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. O gestor deve saber integrar objetivo, ação e resultado, assim agrega à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade.

"Dentre os aspectos importantes da gestão democrática do ensino, o autor procura destacar os altos índices de evasão e repetência na escola pública, constituído por um sistema de avaliação punitivo e um modelo de educação em vigor ultrapassado, preocupado apenas na preparação do aluno para o mercado de trabalho e para o vestibu-

lar. Analisando o entendimento do autor, a escola de hoje não se preocupa em atender o sujeito de hoje, com características próprias e diferentes dos sujeitos de épocas passadas, nem busca atender aos interesses e objetivos destes estudantes para a autonomia intelectual e política."

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

Pág. 150

Em síntese, o bom gestor deve ser um administrador, isto é, manter a escola dentro das normas do sistema educacional, seguir portarias e instruções e ser exigente no cumprimento de prazos. Também deve valorizar a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão a orientação pedagógica e criar oportunidades de capacitação docente. Deve, contudo, preocupar-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, estar sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abrir a escola nos finais de semana e/ou outras ocasiões e permitir trânsito livre em sua sala. Delegar e liderar devem ser as palavras de ordem. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas.

Trata-se então, de conhecimentos norteadores das funcionalidades das relações interpessoais e estímulo a aprendizagem e participação para a melhoria na qualidade das ações autônomas e exercício das funções de cada membro da comunidade escolar e conseqüentemente aperfeiçoar a qualidade de ensino, pois, segundo Ferreira (2001, p.34): "A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesmo, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, às suas finalidades, que é a formação das crianças e jovens [...]". Logo, melhorar o ambiente de trabalho através de uma adequada comunicação e o aprimoramento da inteligência emocional resultará em amplos benefícios para o discente. Mas segundo Ferreira (2001, p.34): Não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação completa dos indivíduos que a constituem, no uso de suas margens na autonomia relativa. Não existe uma autonomia da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada de seus membros.

A proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa, como espaços culturais de socialização e desenvolvimento dos educando visando também prepará-los para o exercício da cidadania através da prática, cumprimento de direitos e deveres e efetivação do conhecimento e tem por finalidade: atender o disposto nas Constituições Federal, Estadual e Municipal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, observadas, em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis.

Tais situações são apresentadas no Projeto Político Pedagógico da escola nas linhas e nas entrelinhas de cada parágrafo, resgatando o aspecto histórico de como cada momento. Pois o documento mostra resultado de um esforço conjunto dos profissionais da educação da Unidade Escolar com o objetivo de respaldar as ações administrativas e pedagógicas no âmbito da Instituição de Ensino. No entanto ainda faltam ações voltadas especificamente para a situação da Gestão democrática.

Há a consciência, por parte dos educadores e da Comunidade Escolar da Unidade de Ensino de que representam apenas um germe de projeto político pedagógico e se encontra aberto a todo e qualquer tipo de sugestão e encaminhamentos. Principalmente, no que se refere ao ensino da Educação de Jovens e Adultos, pois, os resultados gerais obtidos não vem sendo o esperado pela Instituição. Sabemos que nenhum Projeto Político Pedagógico pode ser dado como pronto e acabado sob pena de se cristalizar e deixar de acompanhar os movimentos da história e/ou processo educativo. Portanto, a reflexão é continua e baseada principalmente na prática pedagógica cotidiana e na discussão dos referenciais teóricos que os encaminhem para uma "práxis" responsável e comprometida com uma escola pública de qualidade.

A Unidade de Ensino busca realizar suas atividades contemplando algumas questões importantes, entre elas, podemos citar: Função Social da Escola que visa promover ao aluno, acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupando-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido. Tendo como Eixos Norteadores: Aprender a aprender, Valores, respeito, solidariedade, disciplina, coletividade, Trabalho unificado – coletivo, Criar para humanizar e Compromisso. Trabalhar valores culturais, morais e físicos; Integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados; Compreender o aluno como um cidadão que deve ser um agente transformador da sociedade, além de crítico, responsável e participante. Compreendem ainda que a escola deve ser crítica, reflexiva e possibilitar a toda a comunidade um projeto político pedagógico consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras que estão acontecendo na escola.

"... a escola, por si só não forma cidadãos, mas pode preparar instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir a sua cidadania" (Proposta Curricular, 1997).

A comunidade escolar repensa constantemente o seu papel pedagógico e sua função social, para tanto, se faz necessário refletir sobre a escola que tem, se voltada para os interesses políticos, se discriminadora e produtora de mecanismos de controle que impedem que os estudantes consigam enfrentar em condições de igualdade ou como melhor enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Essencialmente aos alunos da Educação de Jovens e Adultos onde muitos são os problemas que dificultam a aprendizagem dos discentes: faltam de transporte escolar, evasão e alto índice de reprovação.

Possuem consciência que a escola para cumprir a sua função social será necessária: Integração e participação da comunidade escolar; Os segmentos da escola devem estar plenamente voltados à completa valorização do educando; Cursos de formação e qualificação efetiva dos profissionais da educação; Criação e reorganização do espaço físico; Material didático e outros que facilitem o trabalho do professor; Recursos humanos, pedagógicos e financeiros suficientes; Cobrança de regras de convivência em grupo; Melhor qualificação profissional e salários compatíveis com os diferentes níveis e funções; Política que estabeleça professores efetivos; Restabelecimento da motivação e credibilidade dos professores.

A educação é vista como um processo e deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes "cristalizado" e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento e transformá-lo, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade.

A Unidade de Ensino contempla o currículo como algo que deve extrapolar o "fazer" pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. Sendo necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano elencado ao objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade. Está enraizada, na ação pedagógica diária, uma metodologia tradicional que entende o conhecimento como um produto pronto para apenas ser repassado, considerando somente a interação unilateral entre professor e aluno. Todavia, é preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/ mediação entre educador e educando como uma via de "mão dupla" em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente.

Assim como o planejamento que deve praticado, considerando as reflexões anteriores e dificuldades dos discentes e o profissional deve mudar sua postura enquanto "homem" e "professor". Primeiramente é preciso mudar a si próprio para, então, pensar em mudar os outros. Planejar significa, a partir da realidade do estudante, pensar as ações pedagógicas possíveis de serem realizadas no intuito de possibilitar a produção e internalização de conhecimentos por parte do/a educando/a. Além disso, o planejamento deve contemplar a possibilidade de um movimento de ação-reflexão-ação na busca constante de um processo de ensinoaprendizagem produtivo.

Portanto, não cabe mais uma mera lista de conteúdos. Devem-se dar ênfase as atividades pedagógicas; o conteúdo em sala de aula será resultado da discussão e da necessidade manifestada a partir do conhecimento que se tem do próprio estudante. Logo, de posse de alguns dados referentes ao conhecimento internalizado pelo educando, passa-se a reflexão e discussão sobre os conhecimentos historicamente sistematizados. Essa forma permite que professor e aluno avancem em seus conhecimentos e se constituam como sujeitos reflexivos. A escola deve elaborar, por disciplina, aqueles conteúdos necessários pertinentes a cada série que serão o ponto de partida.

Os objetivos e atividades do Planejamento têm por finalidade conhecer o aluno, observar e categorizar as suas necessidades e a partir desta constatação, pensar em um planejamento concreto que faça a relação das vivências para o conhecimento científico. Estabelecer períodos para observar o "conhecimento prévio do aluno" (2 semanas, após o inicio do ano letivo)- período de sondagem; Reunião por área: Aproximar as disciplinas curriculares, professores, equipe pedagógica, construindo propostas interdisciplinares em diferentes níveis; Organizar projetos pedagógicos que envolvam todos os segmentos da escola, com a participação da comunidade;Planejamento por projetos e atividades de ensino;Reunião Geral, para planejar as questões pedagógicas e administrativas; Formação continuada

E quanto a Avaliação da aprendizagem, tem um destaque à parte, pois diz respeito a um processo mais amplo e abrangente que abarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos envolvidos. Portanto, deve estar claro para aquele que avalia que ele também é parte integrante do processo avaliativo uma vez que foi o responsável pela mediação no processo de ensino-aprendizagem. Logo, quando se lança o olhar para avaliar alguém ou alguma ação no âmbito da instituição escolar, lança-se também o olhar sobre si próprio. Ao avaliar deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando.

Com a nova LDB 9394/96, que trouxe mudanças significativas para este novo olhar para a avaliação tanto no aspecto pedagógico como da legalidade, a escola tem propor-

cionado momentos de estudo e de discussão deste tema, que não se esgotou até o presente momento. Dentre as dificuldades que se coloca sobre a avaliação, ainda estão presentes muitas questões do passado, como: provas, trabalhos, recuperação, apropriação dos conceitos mínimos, o empenho dos estudantes no processo, as condições objetivas da prática docente, em relação à correção, critérios, pareceres e a nota como prevê a Normativa Municipal.

A equipe compreende que a avaliação deve permear todas as atividades pedagógicas, principalmente na relação professor com o aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados neste espaço. Portanto, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento.

A recuperação continua e paralela prevista em lei ajuda a reelaborar os conceitos que por ventura não foram apropriados por alguma razão e que novas oportunidades de recuperação devem ser oferecidas, não restringindo apenas no sentido de realizar mais uma prova. Estas novas oportunidades deverão estar devidamente registradas no diário de classe e devem ser lembradas por todo educador que é um direito do aluno. Portanto o trabalho do professor é fundamental na condução do processo, sendo função do docente estar atento a esta questão.

O entendimento dos professores desta escola em relação a avaliação continua e paralela é colocado como importante no processo ensino aprendizagem no que diz respeito a intervenção significativa do professor nos conteúdos que precisam ser melhor explorados e trabalhados, com resignificação pelo docente/discente. Pontuamos a responsabilidade do educador e do aluno, que deverão ser colaboradores neste processo.

O que ainda cria-se um verdadeiro caos pedagógico, para os alunos, famílias e professores é a questão dos critérios avaliativos. No entanto, fica acordado e registrado no presente documento que além de mantermos a o projeto das férias antecedidas estruturam-se os critérios avaliativos para o processo de aprovação. É imprescindível que se garanta à escola, as condições necessárias a elaboração de seu projeto político, a descentralização de funções e recursos tornando a ampliação mais ágil e mais coerente com suas necessidades.

> Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. (HOFFMANN, 2001, p. 18)

Diante do exposto sobre o trabalho e as formas de atuação nas ações pedagógicas é válido reportar-se ao projeto de intervenção executado na referida Instituição onde teve como objetivos; Conscientizar os discentes da importância do conhecimento em suas vidas; Envolver a comunidade escolar nas ações escolares; Estimular a leitura espontânea dos alunos; Adquirir parceiros da sociedade civil organizada; Garantir o acesso à escola através do transporte escolar; Executar formação continuada especifica para os professores; Adotar sistemática de gerenciamento de dados.

Ressaltamos que nem todas as ações pensadas no Projeto de Intervenção foram contempladas, não por falta de querer e sim por falta de recursos, porém chegamos a conclusão de que as ações estruturadas no Projeto Político Pedagógico, precisam ser repensadas pelo grupo, pois são muitas e algumas não contempla algumas das problemáticas da Unidade de Ensino, como por exemplo, a dificuldade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos que, além dos estudos têm suas responsabilidades, como por exemplo: trabalho e família.

Todas as questões abordadas devem ser práticas efetivas na Unidade de Ensino, contudo, são práticas que verdadeiramente ainda não abrangem as Unidades Escolares, pois ainda existem na escola os problemas como: indisciplina escolar, evasão/ desistência, repetência e outros problemas. A proposta é que gestores escolares, optem por intervir na parte que pode dar início as possíveis soluções dos problemas que é a reestruturação do Projeto Político Pedagógico priorizando ações que realmente possam ser realizadas no decorrer do ano letivo e que pelo menos minimizem os problemas existentes.

Conclusão

Este documento que teve como objetivo, mostrar que mesmo diante de tantas exigências e dificuldades encontradas no contesto escolar e possível estruturar um espaço de convivências e conquistas democráticas apresenta também o caminho percorrido para se chegar as conclusões de que a educação é um processo que se constitui em longo prazo, é uma ação solidária onde a percepção, a troca, a experiência, a reciprocidade, constituem sua essência. A conclusão veio da convivência durante os momentos de pesquisa e participações no cotidiano da unidade de ensino.

A figura do diretor não representa apenas a autoridade da escola, nem o administrador eficaz, como se deseja para o sucesso de uma empresa. O diretor tem que dar conta da qualidade de ensino em sua escola e tudo o que for condição para alcançá-la. Manter um diálogo aberto com professores, funcionários, alunos e pais, garante a homogeneidade de conteúdos programáticos e a heterogeneidades entre as turmas, possibilita bom trânsito nas Diretorias de En-

sino e na Secretaria da Educação.

Tudo isso faz parte do cotidiano do bom diretor, sem esquecer da parte administrativa da escola: a gestão de recursos, atribuição de responsabilidades etc., ou seja, para desempenhar todas essas funções com competência é preciso saber articular, ter capacidade administrativa, pedagógica, de recursos humanos e políticas públicas educacionais. A sensibilidade do profissional às demandas de sua comunidade escolar e a permanente abertura à discussão também são pontos fundamentais.

Oferecer um ensino de qualidade e possibilitar o acesso e permanência do aluno com sucesso, na escola o que só é possível quando o trabalho é realizado de forma eficiente, sobretudo transparente, nunca deixando de respeitar os direitos e interesses da comunidade que a Instituição está inserida.

Acompanhar o planejamento em conjunto, assim como a execução dos planos de aula em sala de aula ou fora dela, realização de gincanas, reuniões bimestrais com pais, professores e alunos para monitoramento dos resultados, ajuda a possibilitar a gestão democrática.

A qual só é possível uma escola democrática quando com sucesso se consegue o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, direção, professores, funcionários, pais, alunos e estreitamento dos laços de parcerias junto a Secretarias de Educação, órgãos estes, que orientam a Instituição quanto ao trabalho, seja na área administrativa, pedagógica, financeira ou jurídica enfatizando sempre a valorização humana, sendo o aluno, sempre o centro das atenções e a oferta das modalidades de ensino oportuniza aos discentes, condições de serem participativos no contexto escolar, valorizando-os e tornando-os através da educação, cidadãos conscientes e preparados para interagir na sociedade.

REFERÊNCIA

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola – teoria e prática. Editora do Autor, Goiânia, 2000.

UNESCO/MEC. Gestão da Escola Fundamental. Ed. Cor parcelarização do conhecimento. (HOFFMANN, 2001, p. 18)

P.P.P. Projeto Político Pedagógico

FERREIRA. Nayria Carapeto. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 3ª Ed. - São Paulo: Cortez. 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n º 9394/1996

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012. Pág. 150

BULLYING E CYBER-BULLYING – EVIDÊNCIAS E PRESENÇA CONSTANTE NOS AMBIENTES ESCOLARES

SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

RESUMO:

Este artigo é baseado numa construção de estudos e reflexões já abordadas e mencionadas em literaturas diversas, que apresenta uma reflexão sobre o Bullying, um conjunto de violência física, verbal, mental ou conhecido nas vias sociais, como Cyberbullying, um dos maiores problemas já evidenciados e presenciados nos ambientes escolares e redes sociais por todos, seja pelo corpo discente, docente ou ambos e parece ser cada vez mais presente, mesmo com conscientizações, campanhas nos espaços escolares. E o que a Educação Básica pode contribuir para diminuição ou extinção desse problema?

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Bullying; Cyberbullying, Violência.

ABSTRACT:

This article, based on a construction of studies and reflections already addressed and mentioned in various literatures, presents a reflection on Bullying, a set of physical, verbal, mental or known social pathways, such as cyberbullying, a set of physical, verbal, mental or known social ways, such as cyberbullying, one of the biggest problems already evidenced and witnessed in school environments and social networks by all, whether by the student body, teacher or both and seems to be increasingly present, even with awareness, campaigns in school spaces. And what can Basic Education contribute to the reduction or extinction of this problem?

KEYWORDS: Education; Bullying; Cyberbullying; Violence.

1 INTRODUÇÃO

As escolas vêm evidenciando situações de violência constantemente que estão tomando proporções assustadoras em nossa sociedade. As situações de violência, que anteriormente aconteciam de forma isoladas,

se tornaram muito frequente em nossos dias e em todas as etapas da Educação Básica, o que antes era mais comum na adolescência.

Fante (2003, 2005, apud Francisco, Libório 2008) aponta que a violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades. O que a torna questão preocupante é a grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade, até mesmo no Ensino Fundamental I, por exemplo. Nesse contexto, vários estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos com o intuito de contribuir para que a violência seja extirpada ou minimizada, não somente no ambiente escolar, mas em todas as esferas de relacionamentos sociais (Abramovay, 2003; Debarbieux & Blaya, 2002; Ortega & Del Rey, 2002, apud

Francisco, Libório, 2008)

O bullying e cyberbullying vêm ganhando força rapidamente e de forma assustadora em uma sociedade em que os valores estão invertidos, em que xingamentos e ofensas fazem parte da vida das crianças de maneira desesperadora, isso presenciado muito e relatado pelo senso comum.

Muitas unidades escolares não sabem nem como punir, o que não é também o único caminho, mas orientar, quando muitas vezes, o docente também está inserido neste contexto. Apesar de ser considerado crime, a sensação é de que pouco é feito, e a cada dia parece ser mais constante essa violência nas escolas.

2. DESENVOLVIMENTO

Para Diana (2022), O bullying corresponde à prática de vários atos de violência que podem ser de origem física ou psicológica, intencionais e repetidos, cometidos por um ou mais agressores contra uma determinada vítima. Em outros termos, significa todo tipo de tortura física ou verbal que atormenta uma pessoa e está presente no mundo inteiro. O termo em inglês "bullying" é derivado da palavra "bully" (tirano, brutal, agressão). Ainda que esse tipo de agressão tenha sempre existido, o termo foi originado na década de 70 pelo psicólogo sueco Dan Olweus. O Bullying, aqui nesta pesquisa, tem o foco maior nas unidades escolares, mas pode ser onde existe o contato interpessoal, seja no clube, na igreja, na própria família ou em qualquer outro ambiente. E recentes pesquisas vêm mostrando que essa prática tem aumentado consideravelmente nos últimos anos no país e no mundo.

Enquanto Cyberbullying para UNICEF (2022), é o bullying realizado por meio das tecnologias digitais. Pode ocorrer nas mídias sociais, plataformas de mensagens, plataformas de jogos e celulares. É o comportamento repetido, com intuito de assustar, enfurecer ou envergonhar aqueles que são vítimas, mas de forma virtual. Exemplos incluem: espalhar mentiras ou compartilhar fotos constrangedoras de alguém nas mídias sociais; enviar mensagens ou ameaças que humilham pelas plataformas de mensagens; se passar por outra pessoa e enviar mensagens maldosas aos outros em seu nome.

Ambos são considerados crimes no Brasil, previsto pelo Código Penal. Embora não seja a melhor punição quando se trata de criança e adolescente, pois o que é válido é o entendimento que não se deve realizar e as consequências que devem gerar a vítima e ao agressor.

O bullying sempre tem como objetivo ferir e magoar a vítima, ocorrendo principalmente de três maneiras: agressões físicas diretas; agressões verbais diretas; e agressões indiretas (PEREIRA, 2002; SMITH et al., 2008; CRAIG et al., 2009; PUHL; KING, 2013, apud ZEQUINÃO, et al. 2016). A agressão física direta engloba ataques abertos à vítima envolvendo ações individuais ou em grupo contra uma única pessoa, através de agressões com tapas, empurrões, pontapés, cuspes, roubos, estragos de objetos e a submissão do outro a atividades servis. A agressão verbal direta envolve ações de insultos em público, incluindo xingamentos, provocações, ameaças, apelidos maldosos, comentários racistas, ofensivos ou humilhantes. E a agressão indireta se dá pelo isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência, dificultando as relações da vítima com os pares ou prejudicando a sua posição social, por meio de boatos, ignorando a presença da vítima ou ameaçando os outros para que não brinquem com ela (BJORKQVIST; ÖSTERMAN; KAUKAINEN, 1992; PEREIRA, 2002; MCGRATH, 2007; ANTUNES et al., 2008; PUHL; KING, 2013, apud ZEQUINÃO, et al. 2016). Além desses, alguns outros tipos de bullying vêm sendo relatados na literatura, como a agressão sexual (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001; RUNYON et al., 2006; MCGRATH, 2007; ANTUNES et al., 2008; SANTOS, 2010; ESPELAGE et al., 2013, apud ZEQUINÃO, et al. 2016), a extorsão, na qual os agressores exigem dinheiro ou bens através de ameaças, e o cyberbullying, que consiste na vitimização ocorrida no espaço virtual de maneira direta ou indireta (SMITH; ANANIADOU;

COWIE, 2003; AGATSTON, KOWALSKI; LIMBER, 2007; CHIBBARO,

2007; MCGRATH, 2007; WOLAK; MITCHELL; FINKELHOR, 2007; ANTUNES et al., 2008; SAMITH et al., 2008; WONG et al., 2008; RAIMUNDO; SEIXAS, 2009; TSANG;

HUI; LAW, 2011, apud ZEQUINÃO, et al. 2016)

De acordo com Curso Escola e Educação (2014) em 2016, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, com o objetivo principal de

prevenir e combater a prática de bullying em toda a sociedade. A lei institui também o 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas. A escolha da data está relacionada à tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso de Oliveira e matou 11 crianças.

De acordo com Curso Escola e Educação (2014), o cyberbullying pode ser punido por meio do Código Penal quando configura: crimes contra a honra (calúnia, difamação e injúria – Artigo 138 do Código Penal Brasileiro); crime de injúria racial (ataques racistas – Artigo 140 do Código Penal Brasileiro); exposição de imagens de conteúdo íntimo, erótico ou sexual (Artigo 218-C do Código Penal Brasileiro incluído pela Lei 13.718, de 2018). Em todos os casos descritos acima, as punições previstas no Código Penal Brasileiro podem chegar a quatro anos de reclusão. Já na esfera civil, os praticantes de cyberbullying podem ser condenados a pagar indenizações por dano moral. Nos casos em que o agressor é menor de idade, os seus responsáveis respondem pelos crimes diante do tribunal e podem ser condenados a pagar indenizações à vítima e a sua família.

Para a autora Diana (2022), conflitos entre crianças e adolescentes são comuns, pois trata-se de uma fase de insegurança e autoafirmação. Porém, quando os desentendimentos são frequentes e partem para humilhações, é aí que o bullying prolifera. Nas escolas, as agressões geralmente são praticadas longe das autoridades. Ocorrem normalmente na entrada ou saída do prédio, ou ainda quando os professores não estão por perto. Podem também acontecer de forma silenciosa, na sala de aula, na presença do professor, com gestos, bilhetes etc. As agressões físicas são mais difíceis de serem escondidas e muitas vezes levam a família a transferir a vítima para outra escola.

O fenômeno bullying se diferencia de outras agressões pela persistência e intencionalidade, além de possuir três aspectos marcantes no que diz respeito a sua caracterização: o ato agressivo não resulta de uma provocação; não é ocasional; e é relevante a desigualdade de poder entre alunos agressores e vítimas (SALMIVALLI, 1996; PEREIRA, 2002; RAIMUNDO; SEIXAS, 2009, apud ZEQUINÃO et al, 2016). Além disso, Rocha, Costa e Neto (2013, apud ZEQUINÃO et al, 2016) também destacam que, para ser considerada bullying, a agressão deve ocorrer entre pares e que, apesar do fenômeno ser caracterizado como uma agressão, nem toda a agressão é classificada como bullying. Para ser dada como tal, a agressão física ou moral deve apresentar quatro características: intenção do autor em ferir o alvo; repetição da agressão; presença de público espectador; e concordância do alvo com relação à ofensa.

O estudo pelo bullying também é acometido em outros países e no Brasil tem sido discutido recentemente. Como referência de estudos, Fante (2003, 2005) que realizou estudos de caracterização de bullying em cidades do interior do estado de São Paulo-SP e Lopes Neto (2005) que junto da Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), desenvolveu o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, com mais de 5.500 alunos de 5as a 8as séries do Ensino Fundamental, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, ao investigar as características de tais atos, além de sistematizar estratégias para intervir e reduzir a agressividade entre os escolares; Mascarenhas (2006) que trabalhou com uma amostra de 300 sujeitos de diferentes turmas de Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, além de professores, em uma investigação-ação na zona urbana de Porto Velho-RO, e que apontou à necessidade de medidas preventivas frente à gestão institucional do bullying e da indisciplina (Francisco, Libório, 2008), mas em muitas escolas ainda não são tomadas atitudes preventivas e sim remediadas, de intervenções pós acontecido.

As consequências para quem é vítima de bullying ou cyberbullying envolve a saúde emocional e o bem-estar de estudantes e professores na esfera escolar, assim Palácios e Rego (2006, apud Francisco e Libório, 2008) fizeram uma análise da literatura, com o objetivo de apontar que o bullying não é somente um mero problema estudantil, mas como um fenômeno no qual a relação entre professores e alunos deve ser considerada.

Conforme Fante (2003, 2005, apud Francisco e Libório,2008) e Lopes Neto (2005, apud Francisco e Libório) os praticantes do bullying são conhecidos como autores agressores. Os alvos, as pessoas vitimizadas, geralmente sofrem as consequências do bullying e, na maioria das vezes são descritas como pouco sociáveis, inseguras, possuindo baixa autoestima, quietas e que não reagem efetivamente aos atos de agressividade sofridos.

Enquanto para Diana (2022), geralmente, as vítimas do bullying têm vergonha e medo de falar à família sobre as agressões que estão sofrendo e, por isso, permanecem caladas. É muito comum as vítimas de agressão física ou verbal ficarem marcadas e essa ferida pode se perpetuar por toda a vida. Em alguns casos, a ajuda psicológica é fundamental para amenizar a difícil convivência com memórias tão dolorosas, mas até cegar nessa ajuda, depende de muitos fatores e quando a criança/adolescente inserido em um mundo em que não tem acesso, mais difícil é. Enquanto pais e responsáveis, cabem notar os sintomas das crianças e/ou adolescentes e perceber alguma diferença no comportamento, contactar os responsáveis da escola e ainda ter uma conversa franca com a pessoa que foi agredida.

Para Diana (2022), o agressor escolhe

um perfil que considera mais fraco que ele mesmo, baseado em algumas características que muitas vezes em geral, o agressor não as possui, por exemplo, uma vítima de um estudante muito inteligente, conhecido como "nerd". O agressor muito provavelmente não é um bom estudante. O agressor tem uma mente perversa e às vezes doentia. Ele é consciente de seus atos e consciente que suas vítimas não gostam de suas atitudes, mas agride como forma de se destacar entre seu grupo. Assim, os agressores pensam que serão mais populares e sentem o poder com esses atos. As vítimas que normalmente destoam da maioria por alguma peculiaridade. Os alvos preferenciais são: os alunos novatos; os extremamente tímidos; os que têm traços físicos que fogem do padrão; os que têm excelente boletim, o que serve para atiçar a inveja e a vingança dos menos estudiosos. Para Zequinão et al (2026), são aqueles que têm piores relações com pares e consomem menos drogas (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001). As pessoas com deficiência física e mental (CRUZ; SILVA; ALVES, 2007), com diferentes orientações sexuais e de gênero (LYZNICKI; MCCAFFREE; ROBINOWITZ, 2004; RIVERS, 2004; MÉNDEZ, 2007; MÉNDEZ; CETO, 2007; LEVASSEUR; KELVIN; GROSSKOPF, 2013; PATRICK ET AL., 2013), com defeitos congênitos ou adquiridos, (LOUIS ET AL., 2005) e com sobrepeso (STRAUSS; POLLACK, 2003) são as principais vítimas do bullying.

As consequências para as vítimas de bullying são enormes, podendo chegar até o suicídio, como visto na prática e teorias/estudos. Alguns sintomas são bem traumáticos. Para Diana (2016), as vítimas do bullying têm vergonha e medo de falar à família sobre as agressões que estão sofrendo e, por isso, permanecem caladas. As vítimas de agressão física ou verbal ficam marcadas e essa ferida pode se perpetuar por toda a vida. Em alguns casos, a ajuda psicológica é fundamental para amenizar a difícil convivência com memórias tão dolorosas. Para Francisco e Libório (2008), a intimidação e a vitimização são processos de grande complexidade que se produzem no marco das relações sociais e com frequência no meio escolar, podendo agravar progressivamente o problema com severas repercussões a médio e longo prazos para os implicados.

Esses indivíduos que sofreram vitimização na infância, em curto prazo, são mais propensos ao abandono escolar (STONE; HAN, 2005, apud ZEQUINAO, et al, 2016), podem ter dificuldades nas atividades escolares, ficar doentes ou indispostos e ter problemas com o sono (SHARP; THOMPSON, 1992, ZEQUINAO, et al, 2016). Em longo prazo, são mais propensos a sofrer de bloqueios psicológicos (LOPES NETO, 2005, ZEQUINAO, et al, 2016), e de perturbações mentais na vida adulta (PIEDRA; LAGO; MASSA, 2006, ZEQUINAO, et al, 2016), tendem a ter maior dificuldade de se relacionar com os outros, pior autoestima. E a mais preocupante de todas as consequências do bullying – tornam-se mais propensos a cometer suicídio (SMITH; MADSEN, 1996; HENRY ET AL., 2013, ZEQUINAO, et al, 2016; LEVASSEUR; KELVIN; GROSSKOPF, 2013; PAN; SPITTAL, 2013; PATRICK ET AL., 2013; PUHL; KING, 2013, ZEQUINAO, et al, 2016).

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos como revisão de literatura.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.2 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações, causas, consequências e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre a bullying nas escolas, violência no ambiente escolar.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre educação, políticas públicas e gestão democrática. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância na aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas como mencionado anteriormente vêm evidenciando situações de violência constantemente, sejam físicas, verbais ou virtuais, que estão tomando proporções assustadoras em nossa sociedade. As situações de violência, que anteriormente aconteciam de forma isoladas, hoje se manifestam a todo instante e em todas as etapas da Educação Básica.

Vários estudos têm sido discutidos e apresentados referente ao assunto que é muito presente nas escolas, em que o foco

maior acontece devido ao tempo em que a criança passa e pelo convívio dinâmico. O bullying e cyberbullying são frequentes e muitos educadores não sabem nem o que fazer como resolução do problema, uma vez que é considerado crime, mas o responsável pelas atitudes muitas vezes é menor de idade. O único caminho, por enquanto vem sendo mostrado, mas que ainda é muito vago é a orientação, a conscientização.

O que se sabe é que muitas pessoas estão adoecendo, sendo feridas por uma sociedade que não sabe nem o motivo por que muitas vezes ofende o outro, porque agride o próximo, diante de alguns padrões em que nem sempre baseados aleatoriamente ao agressor somente, que também pode ser uma vítima.

REFERÊNCIAS

_____. Curso Escola e Educação. 2014. Legislação sobre o Bullying - Lei nº 13.185/2015. Disponível em: Legislação sobre o Bullying - Lei nº 13.185/2015 (escolaeducacao.com.br). Acessado em: 27 maio 2022.

_____. Cyberbullying: O que é e como pará-lo. 10 coisas que adolescentes querem saber sobre cyberbullying. 2022. Disponível em: Cyberbullying: O que é e como pará-lo (unicef.org)

DIANA Daniela. O que é Bullying? 2022. Disponível em: O que é Bullying? - Toda Matéria (todamateria.com.br) Acessado em: 27 maio 2022.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra Libório. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. 2008. Disponível em: 05 - Marcos Francisco OK.pmd (scielo.br). Acessado em: 27 maio 2022.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida. MEDEIROS, Pâmella de. PEREIRA, Beatriz. CARDOSO, Fernando Luiz. (2016). Bullying escolar, um fenômeno Multifacetado. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354. Acessado em: 27 maio 2022.

A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE DA SILVA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância da Ludopeagogia no tocante ao auxilio as crianças com dificuldades em expressar seus sentimentos, angústias, medos, frustrações e stress. É através da Ludopedagogia que a criança aprenderá a expressar sentimentos que estão ocultos, devido a dificuldade em expressá-lo por medo, vergonha, insegurança, ou pela dificuldade em verbaliza-la formalmente. Assim, através da brincadeira e da espontaneidade, a criança se sentirá mais segura para expor seus sentimentos. No primeiro capítulo farei um breve histórico sobre a Ludopedagogia, além de apresentar sua importância na primeira infância. Apresentarei também a importância da Ludopedagogia na vida da criança e como tal segmento pedagógico pode auxiliar a família no tocante relacionamento com a criança. No segundo capítulo farei alusão sobre a importância do lúdico na educação infantil, e o que ele pode sinalizar aos educadores com relação às dificuldades apresentadas pelas crianças, quando fazem "birra" ou choro, devido a dificuldade em expressar-se verbalmente.

Palavras-chave: lúdico, criança, sentimentos, expressar-se, brincar.

INTRODUÇÃO

Em seu texto "Ludopedagogia: o brincar como foco na educação infantil", o comunicador social SIEVES, Cristiano (2018) apresenta a importância da ludopedagogia no desenvolvimento infantil.

De acordo com SIEVES, (2018) a ludopedagogia é um segmento da

Pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico na educação. Destaco que não se trata apenas da inserção da brincadeira pura e simples. Ela é uma ferramenta para propósitos pedagógicos dentro das diretrizes educacionais vigentes.

Para SIEVES, (2018) o lúdico faz parte da natureza da criança, é uma linguagem inerente a ela. Quando a brincadeira é trabalhada com um objetivo pedagógico, potencializa o processo de aprendizagem, tornando o desenvolvimento infantil mais completo. Por meio de recursos lúdicos, como jogos, games, teatro, música, cinema, a criança desenvolve a capacidade de formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações e integrar percepções. A ludicidade serve a um propósito de construção de valores sociais e afetivos, além de desenvolver os campos, intelectual e motor.

SIEVES, (2018) afirma que as diretrizes educacionais brasileiras, na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, estimulam o uso do lúdico dentro da sala de aula, de modo que muitas escolas já investem em ludopedagogia sem saber. É importante que as crianças tenham tempo e espaço para o brincar livre. Porém, as brincadeiras com objetivo pedagógico devem ter atenção especial do professor, que deve saber diferen-

ciar os recursos lúdicos com caráter apenas de entretenimento daqueles que têm fundamentação pedagógica.

SIEVES, (2018) aponta que entre os fatores fundamentais nessa escolha estão: faixa etária, potencial criativo e desafiador, possibilidade de autonomia e protagonismo da criança, além da diversidade na oferta. A inserção das novas tecnologias tem se mostrado uma importante iniciativa nesse sentido, pois elas têm forte apelo no universo dos nativos digitais. Alguns recursos, aliás, têm favorecido a inclusão de crianças com deficiência, como o uso de games com crianças autistas e com Síndrome de Down.

SIEVES, (2018) salienta ainda que o acesso ao ensino regular a partir dos 4 anos não significa antecipar os processos de alfabetização. Essa lei vem consolidar a importância dessa fase na vida das crianças, com um objetivo muito mais voltado ao desenvolvimento integral da criança do que à inserção de conteúdos específicos das disciplinas tradicionais. Nessa fase, o trabalho é voltado à construção de valores éticos, morais e sociais, estruturação de conceitos lógicos, desenvolvimento da coordenação motora e capacidade de raciocínio.

SIEVES, (2018) afirma ainda que os jogos e brincadeiras são ótimos para trabalhar socialização, respeito a regras e resolução de conflitos. Brincadeiras com movimento, como atividades esportivas, queimada, bambolê, são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora. Contação de histórias, desenho, música e teatro são importantes para despertar a imaginação, a expressão, desenvolver linguagens e formar futuros leitores. Já os games, jogos de tabuleiro e de construção são importantes para desenvolver o raciocínio lógico e construir conceitos matemáticos, que darão suporte para o aprendizado das operações, da geometria e até de assuntos de Química e Física.

SIEVES, (2018) conclui que, diante disso, ao inserir as crianças no ambiente escolar ainda aos 4 anos de idade, docentes, gestores e pais não devem privá-las dos momentos lúdicos. Pelo contrário, devem incentivá-las, pois o brincar propicia momentos valiosos de exploração, em que os pequenos interagem e descobrem o mundo que está a sua volta e têm a oportunidade de se expressar por meio das linguagens.

De acordo com SIEVES, (2018) muitas instituições de ensino, seja de forma planejada ou espontaneamente, implementam práticas ludopedagógicas. É natural que isso aconteça porque o lúdico faz parte da natureza da criança. Se for trabalhada de forma sistemática e planejada, o elemento da diversão pode acelerar muitos pontos do desenvolvimento. De forma mais estrita, SIEVES, (2018) afirma que podemos tratar a ludopedagogia como um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico dentro da educação. Muitas famílias, gestores e até professores ainda veem de forma negativa a mistura entre diversão e educação. Contra esse argumento, há dois pontos que SIEVES, (2018) destaca:

- A brincadeira está inserida desenvolvimento da criança. É da natureza dela buscar a brincadeira e o elemento lúdico no mundo. Espera-se que ela trate o mundo dessa maneira.

- A ludopedagogia não é a inserção da brincadeira pura e simples. Ela deve servir a propósitos pedagógicos e deve estar alinhada às diretrizes educacionais vigentes.

Para complementar esse segundo ponto, SIEVES, (2018) cita a definição que Margarete Miyuki de Souza explorou em 2012 no artigo "A importância da ludopedagogia na alfabetização". De acordo com SIEVES, (2018) Segundo ela, por meio da atividade l dica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relaç es l gicas, integra percepç es, faz estimativas compat veis com o crescimento f sico e desenvolvimento e, o que mais importante, vai se socializando. Ou seja: o elemento lúdico pode servir a um propósito de formação e construção da pessoa.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

1 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Ludicidade: o que é isso?

Em seu livro “Ludicidade e Educação Infantil”, BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação, (2009) faz considerações significativas sobre o que é ludicidade e qual sua importância na Educação Infantil. De acordo com a autora, frequentemente, o jogo e a brincadeira são utilizados como sinônimos de lúdico. Vemos também, muitas vezes, o lúdico associado ao lazer, à satisfação, ao deleite, ao prazer.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), cita Johan Huizinga (2005, p. 3) que afirma que “o jogo fato mais antigo que a cultura”. Contudo, à medida que o ser humano foi descobrindo como controlar a natureza, dominando-a e se distanciando a ponto de criar uma “ant tese entre o esp rito e a mat ria, o homem e a natureza, a alma e o corpo” (MARX; ENGELS, 1987, apud BACELAR, Vera Lúcia da E., 2009), o lúdico também deixou de ser inerente à própria atividade do homem e passou a ocupar um determinado lugar e hora na vida. Esses são os momentos de diversão. Será que eles são lúdicos? Como saber isso?

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), afirma que a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por di-

versos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros.

A autora afirma também que 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.

Sendo assim e, conforme afirma BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal.

Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra. Como saber isso de uma criança que não fala?

1.2 Ludicidade e Infância

De acordo com BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), na Educação Infantil, há uma série de atividades programadas com o objetivo de estimular a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessários para o desenvolvimento da criança.

A autora cita Piaget e afirma que, a criança já nasce com as pré-condições neurológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão através de atividades que ele denomina jogos (de exercício, simbólicos e de regras, conforme as idades). Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas às emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), ressalta que, nas creches, em função da demanda para uma aprendizagem escolarizada precoce, acontece algo que, a seu ver, é preocupante: as atividades propostas têm sido didatizadas, visando ao treinamento das habilidades preparatórias para a alfabetização. BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) cita Gisela Wajskop (2001, p. 23), que, em pesquisa realizada em escolas da cidade de São Paulo, identificou:

"[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos ou mimeografados e músicas ritmadas".

Em decorrência da preocupação demasiada na realização dessas tarefas de treinamento para alfabetização, muitas vezes o educador não considera a importância do sentimento de recusa, desânimo ou desatenção dos educandos ao realizar tais atividades, comenta BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009). Para a autora, embora possa tratar-se de uma tarefa relevante, talvez não seja o momento mais adequado ou a forma mais indicada de trabalhar esta ou aquela habilidade. Então, fazem-se necessários um ajuste entre o nível de desenvolvimento, o interesse e a necessidade da criança. Talvez, dessa forma, possamos proporcionar vivências que despertam o estado lúdico na criança.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), afirma que o lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira.

Afirma ainda que a participação em uma atividade lúdica (brincadeira, dança, jogo, desenho, canto) não significa necessariamente que esteja sendo uma vivência lúdica para a criança, ou seja, uma vivência plena, de inteireza e de integração do sentir, pensar e agir.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) ressalta que na infância, supõe-se que as atividades lúdicas sempre são plenas, que as crianças vivenciam com inteireza e de forma integrada as atividades que realizam. Mas, será isso uma regra geral? Será que sempre que participam de brincadeiras, jogos, desempenhos cênicos, as crianças estão em estado lúdico?

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) afirma também que, muitas vezes, nós, educadores infantis, não estamos atentos ao momento presente da criança e propomos atividades que consideramos importantes para seu futuro.

A autora comenta que ante a preocupação com o futuro da criança, são propostas atividades preparatórias para a aquisição de hábitos, atitudes, conhecimentos que, na nossa concepção, serão importantes para sua vida, quando, na verdade, o importante para a vida da criança é poder se expressar, poder brincar pelo brincar, no momento presente, tomando posse de si mesmo, motora e psicologicamente.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) ressalta ainda que viver o presente com a orientação e intervenção do adulto para dar

suporte às suas necessidades é uma ótima maneira de viver intensamente as potencialidades, experimentando desafios de modo emocionalmente saudável para o momento seguinte. Afirma também que é vivendo o presente de maneira cuidadosa que nos sentimos prontos para o futuro.

Professores, educadores e pais precisam entender que as crianças não devem ser submetidas, no presente, a uma rotina de preparação para um futuro. A autora ressalta que, quanto mais elas puderem viver de acordo com suas necessidades no presente, tanto mais estarão prontas para os desafios do futuro. É uma consequência natural. No entanto, se delas são exigidas tarefas e comportamentos inadequados para seu momento de desenvolvimento psicocorporal, possivelmente terão dificuldades de responder adequadamente em fases futuras.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) salienta ainda que, diante de todas essas observações, é preciso ampliar a nossa avaliação da importância de não somente propor atividades ditas lúdicas, mas, principalmente, permitir a vivência lúdica das crianças na Educação Infantil. Isso é uma necessidade para as crianças e se constitui em grande desafio para nós, educadores e educadoras, que lidamos, principalmente, com a faixa etária das crianças que ainda não falam. Isto porque este desafio exige, além de um conhecimento técnico especializado em relação a desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizado, uma disponibilidade para a escuta sensível, uma observação mais cuidadosa das expressões psicocorporais, respondendo a elas também de modo cuidadoso.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) defende a ideia de que a brincadeira e demais atividades na Educação Infantil precisam ser para a criança uma experiência de vivência do estado lúdico, pois assim ela poderá contribuir para o desenvolvimento da criança de maneira saudável.

1.3 Atividades lúdicas e vivência lúdica: precisando os conceitos

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) comenta que assumida a diferença entre esses dois fenômenos - atividade lúdica e ludicidade, há que precisar um pouco mais esses conceitos uma vez que estão na base desta pesquisa; e isto deve ocorrer na medida em que estou interessada em saber se, pela linguagem nãoverbal, é possível ter ciência em relação ao estado lúdico ou não da criança ao realizar uma atividade.

Assim, a autora afirma que o conceito de atividade lúdica se diferencia do conceito de ludicidade que utilizo nessa pesquisa. A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada.

Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza.

Porém, de acordo com BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria.

De acordo com BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009),A ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, ela envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especial- mente, na Educação Infantil.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), cita como exemplo, que a atividade lúdica é a brincadeira de roda. A ludicidade tem a ver com os estados de inteireza, de plenitude, de prazer com os quais o indivíduo faz contato enquanto brinca de roda. Várias crianças estão na roda, mas a maneira como cada criança experimenta, sente e vivencia internamente esta experiência é individual e pode ser totalmente diferente de uma para outra, donde se conclui que uma mesma atividade lúdica pode propiciar a vivência lúdica para algumas crianças e, para outras, não. Ou seja, em um grupo onde todos realizam a mesma atividade lúdica, algumas crianças podem fazer contato com a ludicidade e outras, não, pois o processo é do indivíduo que vive a experiência e está relacionado com sua história de vida, é uma vivência interior.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) indaga: Como podemos saber o que se passa internamente com o outro enquanto pratica uma atividade lúdica? O adulto compartilha, relata, fala; e a criança que ainda não fala, como expressa seu estado interno? Essa é a questão desta pesquisa, reiteradamente posta. A interseção entre a ação e o estado interno é que vai possibilitando ao sujeito (infantil, adolescente ou adulto) tomar posse de si mesmo, na medida em que, vivenciando a experiência, toma consciência do que acontece consigo mesmo. O processo de desenvolvimento é o processo de tomar posse de si mesmo.

1.4 - O papel do educador lúdico: saberes e desafios

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) afirma que o professor da contemporaneidade, pelo menos em algumas nações, dentre elas o Brasil, está imerso numa séria e desafiadora tarefa: educar indivíduos em uma sociedade onde o conhecimento racional cognitivo

tornou-se a única meta, com vistas a uma aprovação no vestibular.

De acordo com BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), a valorização do desenvolvimento cognitivo, racional, informativo vem em detrimento de outras capacidades e habilidades que integram as dimensões do ser humano, as quais deveriam fazer parte do programa de todas as instituições educacionais. Infelizmente, nem a esta dimensão mental, a que se propõem os referidos programas, a escola tem correspondido satisfatoriamente, considerando-se as lacunas de conhecimento e de cultura dos nossos jovens e adultos atualmente.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) salienta ainda que, para o educador da educação infantil, especificamente da creche, essa realidade chega a ser angustiante, levando-o, frequentemente, ao desestímulo, à baixa autoestima, a somatizações e até ao abandono da carreira. Contudo, o quadro frequentemente avaliado com muitas críticas negativas ao professor, não pode ser de responsabilidade apenas deste. O professor é, muitas vezes, apenas vítima de um sistema que cada vez mais negligencia a educação em todos os aspectos, desde a falta de recursos humanos e materiais até a falta de políticas públicas condizentes com as características de um país tão rico em diversidade nas artes, saberes, cultura, geografia, tradições etc.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), ressalta que, diante das dificuldades do professor - falta de materiais, falta de condições adequadas, falta de apoio emocional etc. - resta-lhe uma saída: conviver driblando a falta, se quiser continuar sobrevivendo na sua profissão. Parece um pouco de exagero, mas é o que acontece, com algumas poucas variações. Superar essas dificuldades é um desafio constante e pode ser mais fácil se a arte e a ludicidade estiverem presentes. A autora ressalta que, frente às inúmeras dificuldades do nosso sistema educacional, de maneira geral, e especificamente na educação infantil, as responsabilidades recaem muito na pessoa do professor que, diante da realidade, tem que encontrar saídas de emergência para manter o sistema em funcionamento, na maioria das vezes, sem a menor condição.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), comenta como se não bastassem os desafios inerentes à própria tarefa de educar, deparamos ainda com a falta de condições generalizada na rotina do professor, que está relacionada às condições de trabalho e condições salariais; às relações com colegas e superiores hierárquicos; às relações com a família dos educandos e com a sociedade de modo geral. Associadas a todas essas dificuldades estão as lacunas na sua formação, que normalmente, é muito limitada e dissociada da re- alidade: não trabalhando os saberes necessários para uma prática condizente com as necessidades dos educandos.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), cita os saberes docentes, que segundo Tardif, envolvem os saberes curriculares, os disciplinares e os experienciais. Ele afirma que

"[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos".

(TARDIF, 2002, p. 39, apud BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009)

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) afirma que independentemente dos conhecimentos que o professor precisa adquirir, estes conhecimentos por si só, não contribuem muito para a sua atuação se estiverem isolados de outros saberes, mesmo que o professor domine teoricamente todos eles. Isso porque, mais do que saber é preciso vivenciar. É esta associação entre saber e viver pode trazer um diferencial nos resultados da sua prática, fator que justifica um investimento nessa busca. É um desafio que está posto não apenas para o processo de formação dos educadores, mas também para que ele esteja apto a propor para seus educandos atividades e conhecimentos onde saber e viver estejam juntos. A autora ressalta que, pensando nas dificuldades inerentes ao próprio ato de educar, há necessidade de considerar que a educação infantil exige do professor mais do que uma formação especializada. Exige, obviamente, habilidades relacionadas à capacidade técnica, mas, principalmente, requer sensibilidade e percepção associada a uma habilidade de comunicação que é anterior aos códigos formais da linguagem falada e escrita. Esta comunicação está permeada de conteúdos subjetivos, que precisam ser entendidos por uma via que nem sempre conseguimos abarcar através dos conhecimentos científico-intelectuais.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) comenta que em função da especificidade de estabelecer comunicação com crianças pequenas e que ainda não falam, aliada às dificuldades acima citadas, o professor de educação infantil precisa constantemente criar alternativas de superação dos desafios.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), afirma que é de grande relevância que ele tome consciência da sua responsabilidade, mas também, da responsabilidade dos pais, da família, diretores, políticos, a fim de não trazer para si o que é da competência de outros. Isso significa que a responsabilidade por não estar realizando um trabalho como deveria ser não é somente sua. Contudo, no que estiver dentro do seu limite de atuação ele deve fazer sempre o melhor.

A autora afirma também que a atua-

lização e a formação continuada trazem um suporte importante não só para o trabalho junto às crianças, como também para saber reivindicar junto às autoridades competentes os direitos que lhes cabe. Para isso, é imprescindível se organizar com os colegas e fortalecer a categoria profissional, a fim de conquistar melhorias: de condições de trabalho, condições para formação continuada e relações trabalhistas.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), ressalta ainda que o professor estará fazendo o melhor, se estiver produzindo algo que identifique como importante, isto é, algo que seja significativo para si próprio como pessoa. Que a sua atividade de professor esteja ancorada em um sentido maior na sua filosofia de vida e que seu sentimento de crescimento pessoal esteja presente. Nessas condições, as dificuldades não deixam de existir, entretanto, a motivação para superá-las oferece a força e perseverança capazes de superação dos desafios. Esse caminhar, que é árduo, ganha novas configurações na medida em que nos conectamos com a ludicidade.

1.5 Ludicidade, arte e comunicação

De acordo com BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), ludicidade, como experiência interna, é uma abordagem discutida por Luckesi (2002) que nos faz entender e diferenciar a atividade lúdica de vivência lúdica. De acordo com a autora, a atividade é o que realizamos como brincadeira, passatempo, lazer etc. A vivência é o que se passa internamente enquanto realizamos a atividade. São os sentimentos de alegria, tristeza, raiva, ternura, paz, saudade, por exemplo. A mesma atividade realizada em um grupo pode motivar diferentemente a vivência das pessoas envolvidas. Pode até provocar vivências diferentes na mesma pessoa quando realizada em outras condições ou outro tempo.

Segundo o mesmo autor (LUCKESI, 2002, p. 26, apud BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), a ludicidade como vivência interna, ou seja, uma vivência lúdica, no momento de uma atividade lúdica, não admite divisão; a nossa atenção é inteira, sem dispersão. Corpo, mente, emoção está integrada. Nesse sentido, "ludicidade um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestaç es no exterior".

Para a autora, o contato com as dimensões emocional, mental, espiritual de forma integrada, proporcionados pela ludicidade, leva-nos a estabelecer conexões importantes com o nosso próprio ser, abrindo os canais para comunicação com o exterior; portanto, numa situação educacional, poderemos manter uma comunicação mais efetiva entre educadores e crianças, mas isto se o educador estiver atento aos sinais que a criança expressa, seja com o choro, o sorriso, o brilho do olhar, a vivacidade ou não dos seus movimentos, a sua interatividade com os colegas, entre outras manifestações.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) afirma que a qualidade de comunicação que estabelecermos com as crianças dependerá o atendimento às necessidades típicas de um ser em desenvolvimento que, portanto, ainda não consegue expressar através da linguagem oral seus desejos, dores, tristezas, alegrias... A arte, seja ela plástica, dramática, movimento, música, também permite ampliar a nossa percepção sensível da expressão do outro porque, mesmo considerando os códigos existentes no campo profissional, por exemplo, a arte está muito relacionada à dimensão estética, emocional e sensível do ser humano. Ela acessa algo que está para além dos códigos, tanto em quem realiza a arte, quanto em quem a aprecia. Reconhecer sua importância no desenvolvimento da criança como linguagem, assim como a falada e a escrita, é poder contribuir muito para o processo educacional.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), afirma que as atividades de desenho, pintura, a dança espontânea, os jogos protagonizados, são excelentes atividades que, além de expressões da arte, podem ser vivenciadas ludicamente pelas crianças e/ou por elas e o educador concomitantemente. Nesse sentido, a arte pode configurar um meio de expressão e comunicação muito rico para o processo educativo.

De acordo com a autora, comunicação que se estabelece a partir da leitura que o professor faz da expressão corporal e estética da criança e que esta faz do professor tem uma estreita relação com a capacidade de perceber o outro, por meio de uma linguagem cujos códigos são construídos e conhecidos ao longo da convivência, da intimidade nas relações únicas que se constroem entre: educador e educando; educador e educandos; entre educandos. Essa linguagem, diretamente relacionada com a expressão interior, pode ser sinalizada através de gestos, olhares, ritmo e forma de movimentos do corpo. É uma linguagem que ainda precisamos valorizar mais, no sentido de dar mais atenção ao que está sendo exposto pela criança e à mensagem que o adulto está lhe transmitindo. Esta expressão tem grande força, em se tratando de crianças pequenas. E nós, frequentemente, prestamos mais atenção às palavras do que aos outros meios de comunicação. É importante reconhecer que ambas são importantes e complementares.

De acordo com BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), quando somos crianças, estamos mais abertos a esta comunicação. Basta observar as crianças brincando para perceber como elas se comunicam... Mas, ao longo da vida, nos distanciamos da habilidade de entender o outro, principalmente se as palavras não estiverem claramente expressas. Por isso, às vezes temos dificuldades em

manter contato com as crianças de forma mais significativa. Com a mãe, este diálogo acontece de maneira mais efetiva, em função da ligação emocional. Linhares, citado por BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), trata desta questão dizendo que:

"[...] o campo expressivo do outro (e não só o discurso que é a palavra) precisa ser relido e recepcionado de um modo ativo. Nosso potencial expressivo criador vai sendo, desde a escola, esvaziado e, em seu lugar, põe-se o sujeito alheado de si, padronizado na própria esfera do sentir, desde a infância". (LINHARES, 2003, p. 206, apud BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009).

Esse potencial expressivo vai dando espaço à sensibilidade intuitiva, como diz Maffesoli citado por BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), referindo-se à intuição e a aspectos racionais da vida; à vivência e à experiência; e ao ato de apreendê-los intelectualmente:

"Trata-se de revitalizar a razão pura porque o mundo das formas é um mundo plural, complexo e porque induz, justamente em função desse pluralismo, ao relativismo gnoseológico. Por isso mesmo fica-se ligado à experiência, reconhece-se que a razão, não importa o que pensem os defensores do racionalismo, é construída a partir de uma intuição inteligente". (MAFFESOLI, 1998, p. 140, apud BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009)

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) afirma que é essa intuição que, ao longo da nossa história de vida, vamos desenvolvendo ou sufocando sobre um lastro de subjetividades pessoais, relacionadas com a nossa história, com as relações que vamos construindo com as pessoas e com as situações do dia-a-dia.

De acordo com a autora, é nessa perspectiva, tanto o potencial expressivo dos educandos, quanto o dos educadores, são plenos de significados peculiares sobre a experiência vivida por parte de cada qual. Então, a relação vai se construindo de maneira mais consistente e criativa, se é dado o espaço para a expressão e a compreensão dessas subjetividades, respeitando- se as características individuais de cada educando.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009), salienta também que estarmos atentos à subjetividade da criança ajuda a entender o seu processo de desenvolvimento e das relações com o meio e com as pessoas a sua volta e, assim, poderemos tanto nos fazer entender, como entendê-las melhor.

BACELAR, Vera Lúcia da E. (2009) afirma também que, é por meio das atividades artísticas, as crianças podem expressar seus sentimentos, podem revelar conflitos, liberar angústias, ansiedades, emoções... Para o educador atento, a observação e a percepção desses conteúdos serão de grande valia para propor caminhos onde elas encontrarão o entendimento e, quem sabe, soluções para seus conflitos, se for o caso. Se essas atividades artísticas são vivenciadas de forma prazerosa, de forma que elas estejam presentes e felizes, então essas atividades artísticas estarão sendo lúdicas.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O LÚDICO NA SALA DE AULA

De acordo com ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca (2008), em seu artigo "O brincar e o professor na educação infantil", afirma que o professor que trabalha com crianças de 0 a 5 anos precisa ter uma postura investigativa para compreender a complexidade da natureza infantil e favorecer o enriquecimento das competências imaginativas dos alunos por meio do lúdico.

Para Almeida, (2008) conceber as crianças como seres que pensam e sentem o mundo de uma forma própria é considerar a importância que o brincar tem no desenvolvimento infantil. Desde a mais tenra idade, as crianças revelam, pela brincadeira de faz-de-conta, o esforço que fazem para compreender o mundo em que vivem e as relações contraditórias que presenciam, explicitando também as condições de vida a que são submetidas. O fato de a criança poder se comunicar desde o período sensório-motor (0 a 2 anos) por meio de gestos, sons e, posteriormente, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela incremente sua imaginação. Nas brincadeiras que faz, ela pode desenvolver algumas capacidades importantes, como atenção, imitação, memória e imaginação.

Almeida, (2008) afirma que, brincando, as crianças amadurecem também algumas competências para a vida coletiva, pela interação e utilização dos jogos de regras e de papéis. Ao brincar, elas exploram o ambiente, perguntam e refletem sobre as formas culturais nas quais vivem e sobre a realidade circundante, desenvolvendo-se psicológica e socialmente. Devido ao seu processo gradativo de evolução, a brincadeira da criança pequena é estruturada a partir do que ela é capaz de fazer. Segundo Gilles Brougère[1] citado por Almeida, (2008), a criança evolui mais nos seis primeiros anos de vida, período em que boa parte delas frequenta instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas). E como essas crianças permanecem a maior parte do dia, ou mesmo o turno integral, nas referidas instituições, o brincar nesses espaços precisa ter o olhar do professor, com caráter de observação e pesquisa, possibilitando um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil. Lev Semionovitch Vygotski[2], citado por Almeida, (2008), atribui um papel importantíssimo à brincadeira, principalmente ao brincar de faz-deconta, considerado um verdadeiro "laborat rio da

infância". Por meio desta brincadeira, a criança cria, reinventa e se apropria da realidade circundante de forma simbólica, sobretudo por este tipo de brincadeira ser característico das crianças que aprendem a falar, e que são capazes de se envolver numa situação imaginária. Pelo contato direto com os professores em cursos, encontros pedagógicos e acompanhamento nas pré-escolas, Almeida, (2008) percebeu que eles ainda não tinham clareza quanto à importância do brincar no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças de 0 a 5 anos, apesar de terem realizado vários estudos com eles sobre o desenvolvimento infantil, ressaltando a importância do brincar a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei)[3].

Ao longo da sua prática de coordenação junto aos professores e crianças de algumas pré-escolas da Rede Municipal, Almeida, (2008) pode perceber que os momentos dedicados ao brincar têm sido deixados para segundo plano, acontecendo apenas na hora do recreio. Neste momento, ou o professor assume a direção das "brincadeiras", na sua maioria da escolha do adulto, ou as crianças ficam soltas na área sob o olhar atento de um professor, preocupado apenas com a segurança dos alunos. As crianças ficam livres, e os professores ignoram todo e qualquer tipo de brincadeira que elas trazem de casa.

1. Pesquisador francês e especialista em jogos e brincadeiras infantis.

2. Psicólogo e pesquisador russo (1896-1934).

3. Publicação que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério de Educação e do Desporto, 1998. O documento se constitui a partir das concepções de criança, infância e educação, oferecendo diretrizes curriculares a todos que atuam na área de Educação Infantil. Volumes disponíveis no site: www.mec.gov.br

Almeida, (2008) ressalta que outra prática bastante comum é sugerir que as crianças brinquem livremente na sala quando a atividade proposta para o segundo horário termina antes do tempo previsto, visando preencher o restante da carga horária. Essas práticas têm demonstrado que questões importantes como desenvolvimento social, moral, afetivo e cognitivo que o brincar pode proporcionar para as crianças não são percebidas pelo professor. De acordo com a autora ele não planeja esta atividade, não se envolve e nem observa o que as crianças dizem, sentem e demonstram estar pensando nesses momentos. Almeida, (2008) comenta que apesar de a maioria dos professores terem relatado, em encontros pedagógicos ou em momentos de resgate de memórias, que as brincadeiras de faz-de-conta, regras e jogos de construção fizeram parte de sua infância e lembrarem-se dessa fase de suas vidas como algo prazeroso e criativo, não percebem em suas práticas nenhuma preocupação com o brincar no planejamento e execução do seu trabalho diário.

Como afirma Garrido citado por Almeida, (2008), a experiência docente precisa ser um espaço gerador e produtor de conhecimentos. Deste modo, a prática docente deve configurar-se num espaço em que o professor, pelos desafios impostos pelo cotidiano de sala de aula, torne-se um especialista do seu fazer, articulando teoria e prática, conforme afirma Almeida, (2008). Para Almeida, (2008) em geral, o brincar é visto somente pelo seu aspecto do movimento corporal, e tido apenas como momento de pura diversão. É descartada a hipótese de que a criança aprende a brincar e tem consciência de que brinca, agindo nesta atividade em função da imagem de uma pessoa ou objeto e de situações que são evocadas, revivendo sentimentos e significados vivenciados. Segundo Vygotsky (apud Almeida, 2008), o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Pensar em política de formação profissional para a Educação Infantil requer, antes de tudo, questionar concepções de criança e pré-escola. De acordo com Almeida, (2008) o professor de Educação Infantil deve conduzir um trabalho voltado para o brincar, visando atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade da criança, possibilitando também que estas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

Almeida, (2008) salienta ainda que a prática pedagógica torna-se mais prazerosa com a presença das brincadeiras, uma vez que possibilita ao professor aproximar-se do mundo da criança e observá-la com mais propriedade. Para tanto, ele precisa conhecer a criança, de onde ela vem, como pensa, seus valores, histórias de vida, as representações que ela faz do mundo, para intervir de forma consistente, influenciando na construção do sujeito, na formação de sua história. Para criar situações de aprendizagens significativas o educador precisa não somente de conhecimento teórico sobre o nível de desenvolvimento da criança, mas também de experiências práticas relativas às possibilidades de exploração que as brincadeiras podem oferecer.

Almeida, (2008) afirma ainda que o professor que trabalha com a primeira infância precisa estar aberto para perceber que a natureza infantil é complexa e exige de nós, adultos, postura de observadora bastante apurada, a fim de apreendermos o que é ser criança e como devemos lidar com elas. Segundo Coll e Solé, citado por Almeida, (2008), aprendemos quando somos capazes de ela-

borar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objetivo ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo. Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. De acordo com Almeida, (2008) a formação inicial do professor não vem oferecendo subsídios ou respaldo teórico que o leve a compreender qual o lugar ocupado pelo brincar na infância. É importante que este professor tenha consciência ou conhecimento do que significou suas brincadeiras de tempo de criança para sua construção pessoal e até profissional.

Almeida, (2008) afirma que a ressignificação do brincar nas instituições de Educação Infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que sua intervenção na brincadeira é necessária. Essa intervenção tem de ser pautada na observação das brincadeiras infantis, visando oferecer material adequado e espaço que permita o enriquecimento das competências imaginativas. O brincar deve ser planejado concomitantemente com as outras áreas, pela articulação de temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras, bem como aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal que dão pistas com relação ao ambiente sociocultural no qual a criança está inserida.

Almeida, (2008) afirma que as atividades lúdicas como recursos da prática educativa devem estar presentes no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil visando não só o desenvolvimento emocional dos alunos, como também a compreensão por parte dos educadores sobre os limites e as possibilidades de trabalhar as questões afetivas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise e reflexão dos textos apresentados nesse artigo, considero que o lúdico é parte inerente à formação e ao desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O faz-de-conta e a imaginação propiciam momentos de alegria e prazer, além de oferecer inúmeras possibilidades de aprendizagem, formas de expressão e interação com outras crianças e adultos. Nesse sentido, criança que apresenta dificuldades para expressar seus sentimentos e emoções precisa de um acompanhamento que lhe ofereça a oportunidade de demonstrar sentimentos que podem lhe causar stress.

A ludopedagogia é um segmento da pedagogia que se vale de jogos e divertimentos, até mesmo de competições esportivas, na qual proporcionará à criança exprimir seus sentimentos e emoções, angústias, medos, aversões, entre outros, permitindo que ela se expresse no momento do brincar e de forma espontânea. Assim, o professor, utilizando seus conhecimentos, terá maior habilidade em identificar qual a dificuldade que a criança enfrenta compreendendo situações de stress e ansiedades apresentadas pelas crianças, uma vez que, através da interação com objetos ou brinquedos que fazem parte do seu cotidiano, a criança irá expressar-se como se sente, ou o que a aflige, e que não se sente confortável em dividir com algum familiar ou simplesmente não sabe como fazê-lo. Através da brincadeira, a crianças se sente segura em demonstrar quais suas inseguranças, sem a necessidade de verbaliza-las formalmente.

Nesse sentido, considero que a ludopedagogia é essencial e auxilia a criança a compreender e lidar com situações adversas ao seu convívio social e que tal tratamento irá auxiliá-la a enfrentar as dificuldades de uma forma mais leve e tranquila.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcia Tereza Fonseca, O Brincar e o Professor na Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, Feira de Santana, BA - Link: https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-brincar-e-oprofessor-de-educacao-infantil/

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil - Salvador : EDUFBA, 2009.

BROUGÉRE, Gilles. “O que é Brincadeira?”, In Revista criança do professor.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Movimento. MEC, 1998. Arquivos disponíveis no site: www.mec.gov.br.

SIEVES, Cristiano – Kumon Brasil Kumon – publicado em 09/10/2018

https://www.kumon.com.br/blog/ludopedagogia-o-brincar-como-foco-na-educacaohttps://www.kumon.com.br/blog/ludopedagogia-o-brincar-como-foco-na-educacao-infantil1infantil1

https://playtable.com.br/blog/o-que-e-ludopedagogia-e-como-ela-se-aplica-as-scolashttps://playtable.com.br/blog/o-que-e-ludopedagogia-e-como-ela-se-aplica-as-scolas-brasileirasbrasileiras

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação social da mente, Ed. Martins

A ESTRUTURA SOCIAL CAPITALISTA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS NAS ESCOLAS PARTICULARES.

SOLANGE ALVES SOUZA

RESUMO

Na sociedade vive-se uma diferença social gigantesca e essa diferença se reflete também na educação. Se for comparar o que uma criança aprende em uma escola particular com relação a uma escola pública é bem diferente. Na escola privada se cobra bem mais do aluno e do professor, no entanto na rede pública não é bem assim. Nas escolas privadas os pais ou responsáveis pagam caro pelos estudos e a cobrança por um ensino de qualidade que, propicie maiores chances de sucesso para os filhos ficam bem evidentes. Uma outra questão destas classes sociais mais abastadas procurarem escolas caras e renomadas, são também por motivo de "status", querem mostrar que conseguem pagar o que de melhor o dinheiro tem para oferecer. Com os privilégios destas referidas classes e as melhores condições para conseguirem sucesso na esfera social, acredita-se que o fator primordial é estar monopolizando o poder social e dando continuidade para que suas futuras gerações continuem a perpetuar seus poderes. O capitalismo que rege nossa sociedade se inicia nos berços daqueles cujo às condições sociais são mais privilegiadas, se aperfeiçoam em nossas escolas e se consolidam no mercado de trabalho. Todos acabam sendo vistos pelos bens que possuem, locais que frequentam, pelo seu "status" social e não mais pelo que são, suas capacidades ou habilidades são totalmente ignoradas. Os seres humanos passam a serem vistos como objetos(coisas), e o que é pior, com uma etiqueta de preço colada junto ao seu corpo.

Palavras-Chave: Escola, Capitalismo, Classes Sociais, Sociedade, Educação, Sucesso

INTRODUÇÃO:

O artigo apresentado tem como objetivo chamar a atenção sobre a sociedade capitalista e seus reflexos na educação escolar. Torna-se necessário uma compreensão da sociedade em que vivemos, suas estruturas sociais, suas relações de cotidiano e o reflexo gerado nas estruturas escolares.

No primeiro momento deve-se analisar a formação de uma sociedade capitalista de uma maneira simples, porém necessária para se entender como ela acaba por adentrar as paredes de uma instituição escolar se apropriando desta estrutura.

Para compreender toda ou qualquer estrutura social deve-se voltar os olhos para, como determinada sociedade produz sua própria vida, ou seja, como se dão as relações de trabalho numa determinada estrutura social.

Nada mais justo do que se fazer entender o que é trabalho, sua exploração e a mercadoria que é o produto finalizado, a grande causadora da exploração dos assalariados com fins totalmente lucrativos pelos capitalistas.

Com relação a educação, cada sociedade assume características específicas e distintas das demais formas em que assume em outras sociedades. Em uma sociedade capitalista, a educação atua de uma forma específica ligada a formas sociais burguesas. Somente com o aprofundamento do modo capitalista de educação é que se pode entender melhor estas formas sociais. Portanto, será analisada uma abordagem marxista do modo de educação.

A Estrutura Social Capitalista.

Segundo Marx, trabalho seria uma transformação da natureza com projeto e intenção. Ele defende que o Homem seria o único ser capaz de primeiro projetar o que quer realizar, para somente depois concluir o seu projeto. Na sua obra, explica que:

"Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste, existiu na imaginação do trabalhador, portanto, idealmente". (Marx.1985, p.149).

É exatamente com a exploração do tempo de trabalho gasto para fazer uma mercadoria que o proletariado é explorado pelos capitalistas para a obtenção de acúmulos de riquezas, ou seja, o lucro.

Pode ser citado, como exemplo a jornada de trabalho que era cumprida pelo trabalhador antes da Revolução Industrial. Ele tinha que trabalhar de dez a doze horas por dia, sendo que nas primeiras horas trabalhadas ele já produzia o suficiente para que o empregador pudesse pagar o seu salário, sendo que o restante da produção era tudo lucro do empregador. Numa sociedade onde a mercadoria é tão importante, nada mais justo do que tentar explicá-la. No livro "O Capital", Marx relata que:

"a mercadoria é, antes de tudo um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas

necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa." (Marx, 1985, p.45).

Marx se refere à mercadoria como sendo a menor célula de uma sociedade capitalista, ou seja, é a mercadoria que constitui toda sociedade, assim como a célula constitui o corpo humano. A apropriação da mercadoria para o trabalhador assalariado é a sua grande problemática, pois se é ela que o mantém vivo, é ela também que o destrói por sua dificuldade em ser adquirida.

Segundo Marx, as mercadorias possuem valores de Troca e de Uso, sendo necessário que a primeira deva ter potencial para ser trocada com outra mercadoria, ou seja, ela tem que ter utilidade para ser trocada, e que a segunda tenha utilidade para o consumo do próprio indivíduo, satisfazendo as suas necessidades diárias de sobrevivência. Para compreender melhor esses dois valores, deve-se ter clareza de com qual finalidade a mercadoria foi produzida.

Segundo Marx, a mercadoria poderia ser avaliada pelo tempo de trabalho utilizado para a concretização da transformação da natureza em mercadoria. Portanto, se um indivíduo demora dez dias para produzir uma mercadoria, essa mercadoria valerá o dobro de outra que tenha demorado apenas cinco dias para ser produzida.

Para que não ocorresse confusão com relação ao tempo de trabalho gasto para a produção da mercadoria, vale salientar que se o indivíduo produzisse com lentidão sua mercadoria para a valorização dela, sempre haveria outro indivíduo produzindo a mesma mercadoria em menor tempo e, consequentemente, com valor inferior ao do primeiro. Portanto parece óbvio que os produtores tinham que ter sempre o interesse em produzir em menor tempo possível, para baratear a mercadoria com o objetivo de atrair outros mercadores para realizarem suas trocas.

Outro fator com relação ao valor da mercadoria segundo Marx, é que ela teria sempre o mesmo valor, desde que o tempo de produção não fosse alterado por intermédio de qualquer circunstância. Portanto, se a Ciência evolui proporcionando tecnologia mais avançada causando uma diminuição no tempo de trabalho para se produzir uma determinada mercadoria, ou se, o trabalhador adquirir uma maior habilidade conseguindo também reduzir o tempo de trabalho de produção, fica claro que esta suposta mercadoria terá seu valor diminuído:

"A grandeza de valor de uma mercadoria permaneceria, portanto, constante, caso permanecesse também constante o tempo de trabalho necessário para sua produção. Este muda, porém, com cada mudança na força produtiva de trabalho (...) pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica (...)". (Marx, 1985, p.48).

Devido à Revolução Industrial, a jornada de trabalho diminuiu causando preocupação aos capitalistas, pois com as horas trabalhadas diminuindo, com certeza diminuía também o seu lucro.

A saída que os capitalistas encontraram foi à criação da linha de montagem. Já com a linha de montagem, o trabalhador fica responsável de produzir apenas uma parte que compõe à mercadoria. Na concepção de Marx:

"É desde logo claro que um trabalhador, o qual executa a sua vida inteira uma única operação simples, transforma todo o seu corpo em órgão automático unilateral dessa operação e, portanto, necessita para ela menos tempo que o artífice, que executa alternadamente toda uma série de operações. O trabalhador coletivo combinado, que constitui o mecanismo vivo da manufatura, compõe-se, porém apenas de tais trabalhadores parciais unilaterais. Em comparação com o ofício autônomo produz por isso mais em menos tempo ou eleva a força produtiva do trabalho." (Marx, 1985, p.269).

Antes da criação da linha de montagem, os trabalhadores produziam a mercadoria desde a sua extração da natureza até o acabamento, tornando-o de certa forma um artista, ou pelo menos um dos poucos que sabe produzir totalmente aquela determinada mercadoria. Com a linha de montagem, esse mesmo trabalhador é agora responsável somente por uma parte da fabricação dessa mercadoria, sendo que se ele causar problemas de qualquer natureza, agora é bem mais fácil dispensálo e colocar outro em seu lugar, pois o outro trabalhador poderá aprender rapidamente o serviço, por ser bem mais fácil de ser realizado do que se tivesse de produzir a mercadoria totalmente.

É esse aspecto da desvalorização humana que o capitalista aproveita para enriquecer cada vez mais. O trabalhador agora não é mais um artista que criava desde a matéria-prima até o objeto ser finalizado. Agora ele é apenas um operário, que só sabe fazer uma parte da mercadoria.

Esse processo faz com que o próprio trabalhador menospreze o seu trabalho e, conseguentemente, chegue até a sua própria negação como Homem. A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes autônomo, mas cria também uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples em geral não modifica o modo de trabalho do indivíduo, a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes.

O trabalhador torna-se agora uma

pessoa completamente alienada, fazendo simplesmente o que lhe mandam. O fruto dessa alienação é que esse indivíduo, agora, não mais se utiliza da mercadoria para viver melhor, mas sim vive em função de adquiri-la para que possa sobreviver.

Quanto mais a pessoa possui ou aparenta possuir, melhor será o tratamento que receberá da sociedade, enquanto que, quanto menos riqueza a pessoa possuir, mais discriminada ela será por quase todos os setores da sociedade, portanto, se o indivíduo é discriminado socialmente pelo o que ele possui, sendo submetido muitas vezes a passar por situações constrangedoras e desagradáveis, nada mais lógico do que ele se esforçar ainda mais para conseguir comprar um tênis famoso, artigos esportivos de marcas reconhecidas mundialmente ou até mesmo a camisa oficial de seu clube predileto, nem que seja somente para jogar uma partida de futebol totalmente informal com amigos em um final de semana.

Frequentar o mesmo local com vestimentas mais simples, mais baratas, seria fugir do padrão imposto pela sociedade, o que iria causar a esse indivíduo um malestar e um sentimento de inferioridade perante as outras pessoas.

Segundo Harvey, 2003, p. 148: "as modas receberam especial atenção e foram pensados artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural"

Trata-se de uma sociedade onde, as pessoas "valem pelo que possuem", dessa maneira possuir mercadorias passa a ser o objetivo principal de qualquer indivíduo.

As mercadorias tomam vida e as pessoas se coisificam.

O Capitalismo Na Educação

Em uma abordagem marxista do modo de educação, podemos dizer que a sociabilidade é um conjunto das relações sociais instituídas pelo modo de produção capitalista que formam a vida cotidiana das pessoas.

Um dos aspectos do capitalismo é a competição social, processo pela qual ocorre uma ampla concorrência entre os trabalhadores em geral, sempre à procura de melhores condições e salários. Esta competição se reproduz por toda a sociedade, e na educação não é diferente. Alguns exemplos destas competições seriam os vestibulares, os concursos públicos e as eleições.

Na educação escolar ocorre uma socialização formal, ou seja, as escolas são burocráticas e controladas pelo Estado com o intuito de adequação dos jovens à sociedade capitalista. É ensinado aos educandos em sua maioria apenas o básico, adquirindo assim condições de ingresso ao mercado de trabalho em um âmbito bem baixo de qualificação. Já no ensino técnico e superior, ocorre um aprofundamento nos estudos para que se tornem mão de obra mais especializada e com uma maior responsabilidade social.

Um exemplo desse controle: entre 1993 e 1996 foi realizado a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que foi apontado por Gabriela Rizo que constitui:

Como um documento emblemático pelo fato de pretender tornar-se um marco diretivo para todo um século, concentrando em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI" (RIZO, 2010, p. 56).

Delórs, (1996, p. 89-90), apresenta o relatório que coloca a sociedade na seguinte maneira - para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento.

Um pensamento que induz Tragtenberg a definir que:

"A escola não cria a divisão em classes, mas contribui para essa divisão e reprodução ampliada. A reprodução ampliada das classes sociais comporta alguns aspectos:

a) a reprodução ampliada dos lugares que ocupam os agentes. Estes lugares designam a determinação da estrutura sobre a divisão social do trabalho; b) a reprodução (distribuição) dos próprios agentes entre estes lugares. Aí intervém ativamente na reprodução dos lugares das classes sociais. Há uma reprodução das classes sociais e pela oposição de classes, onde se move a reprodução ampliada da estrutura, inclusive das relações de produção que preside o funcionamento dos aparelhos ideológicos; [...] c) trata-se de uma distribuição primeira dos agentes, ligada à reprodução primeira dos lugares das classes sociais: é ela que designa para este ou aquele aparelho, para esta ou aquela série entre eles, e segundo as etapas e as fases da formação social, o papel respectivo que eles assumem na distribuição dos agentes" (TRAGTENBERG, 1990, p. 44).

Para Kawamura: "o conteúdo tecnicista da educação influi na reorientação da formação do professor, cuja prática profissional torna-se eminentemente técnica". (1990, p. 44). Segundo a autora, a educação tecnicista tenta acompanhar os avanços do capitalismo, gerando desorganização nas escolas públicas com o objetivo de atender aos interesses da sociedade capitalista.

Para Gramsci os níveis de exclusão podem ser ainda mais elevados sobre as classes menos abastadas:

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada e com especificação. (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Um exemplo desse controle: entre 1993 e 1996 foi realizado a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que foi apontado por Gabriela Rizo como um documento "emblemático pelo fato de pretender tornar-se um marco diretivo para todo um século, concentrando em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI" (RIZO, 2010, p. 56).

A educação escolar sofre muito por estar submetida ao processo de burocratização, mercantilização e competição, pois acabam reproduzindo e reafirmando a sociabilidade capitalista em que está inserida, e ao invés de realizar o desenvolvimento do saber, acaba apenas realizando o seu controle. Toda e qualquer inovação imposta anualmente pelo Estado como verdadeiros "milagres educacionais" nada mais são que processos de controles do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, na sociedade capitalista as pessoas passam a ser vistas pelos bens ou poder que possuem. Desta forma as pessoas passam a se preocupar em uma ascensão social a qualquer custo. Muitas vezes sacrificam toda a sua vida em busca de bens, glamour, poder, trabalhando cada vez mais em busca de carros imponentes, casas luxuosas etc. Para seus filhos, roupas de marcas, bolsas renomadas, as melhores e mais caras escolas.

Conforme Duarte & Gomes (2008, p.267), "'subir na vida' sem alterar os aspectos considerados positivos de sua experiência local. (...) o desejo de estabilizar suas condições de existência, expresso em locuções do tipo 'ficar melhor de vida', 'subir na vida', 'vencer na vida', pode ser considerado como sinal de um processo de autoafirmação, mas não como a expressão linear e literal de um desejo de 'ascensão social' (...) com as múltiplas implicações de mudança de identidade e de pertencimento social que tem essa expressão."

Nas escolas (privadas ou estatais), é reproduzindo exatamente o reforço desta sociabilidade capitalista e a perigosa mentalidade burguesa o tempo todo, para que a formação social destes jovens não fique apenas limitada nas escolas, mas sim, através dos muros, bem no seio da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, UNESCO,1996.

DUARTE, Luiz Fernando Dias & GOMES, Edilaine de Campos. Três Famílias:

Identidades e Trajetórias Transgeracionais Nas Classes Populares, 2008. Editora FGV, Rio de Janeiro

GRAMACHI, A. A questão meridional. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2001 p. 97-103.

Revista Ciência Contemporânea - jun./dez. 2018, v. 4, n.1, p. 95 - 112

_____. Cadernos do Cárcere. Volume 2. 6ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. Turim: Einaudi Editori, 2007.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-162.

KAWAMURA, Lili. Educação tecnicista. In: _____. Novas tecnologias e educação.

São Paulo: Ática, 1990. p. 34-47.

MARX, Karl. O Capital: Crítica Da Economia Política. São Paulo: Difel, 1985, Livro I, Vol. I, cap. XII. p. 386-422.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação e diversidade cultural. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-83.

TRAGTENBERG, M. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1990.

O PSICOPEDAGOGO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

SUSETTE MOURA DE ALMEIDA

RESUMO

O artigo visa mostrar a inclusão de educação especial e a função do psicopedagogo dentro desse cenário. Foi necessário saber sobre a história da educação especial, analisando e conceituando os fatos que aos poucos chamam de Educação Inclusiva. A educação é um direito a todos e o psicopedagogo mostra sua função no aprendizado. Qual a função do psicopedagogo na escola, mediante a educação inclusiva? Qual seu

espaço na escola? Como ele pode atuar? O psicopedagogo trabalha com alunos, professores e sempre pensando em novas metodologias para que o aluno possa aprender e a educação chegar para todos. O presente trabalho refere-se a principais leis que regem as escolas, principalmente saber de como cuidar de pessoas especiais. Normalmente, as pessoas especiais sentem com mais dificuldade no aprendizado e possuem poucas habilidades para aprender. No aprendizado, a educação deve ser significativa e ter várias discussões no projeto pedagógico. O aprendizado envolve todas as pessoas da escola. A visão do artigo mostra que o psicopedagogo ajuda nas diversas áreas, lidando melhor com a diversidade, e ajudando os professores como ensiná-los e não deixá-los isolados, e sim, agregando ao meio em que vive. A metodologia utilizada foi referência bibliográfica para entender a Inclusão escolar e sua história, como mostrar a função do psicopedagogo. Alguns livros escolhidos foram utilizados para compreender o tema desse artigo. Acrescentou-se durante a pesquisa, algumas palestras e cursos para abordar melhor o tema. Hoje em dia, na escola aceitar a inclusão é um olhar diferente, uma reflexão e aceitação da forma que o indivíduo é, minimizando os preconceitos, orientando o aluno, a escola e rompendo todo tipo de obstáculo.

Palavras – Chave: Educação Especial, leis, aprendizado e dificuldades.

ABSTRACT

The article aims to show the inclusion of special education and the role of the psychopedagogue within this scenario. It was necessary to know about the history of special education, analyzing and conceptualizing the facts that little by little call Inclusive Education. Education is a right for everyone and the psychopedagogue shows its role in learning. What is the role of psychopedagogue in school, through inclusive education? What is your space at school? How can he act? The psychopedagogue works with students, teachers and always thinking about new methodologies so that the student can learn and education reaches everyone. The present work refers to the main laws that govern schools, mainly to know how to take care of special people. Typically, special people feel more difficult to learn and have few skills to learn. In learning, education must be meaningful and have several discussions in the pedagogical project. Learning involves everyone in the school. The article's view shows that the psychopedagogue helps in different areas, dealing better with diversity, and helping teachers how to teach them and not leave them isolated, but rather, adding to the environment in which they live. The methodology used was a bibliographic reference to understand school inclusion and its history, how to show the role of the psychopedagogue. Some chosen books were used to understand the theme of this article. During the research, some lectures and courses were added to better address the topic. Nowadays, at school accepting inclusion is a different look, a reflection and acceptance of the way the individual is, minimizing prejudices, guiding the student, the school and breaking all kinds of obstacles.

Keywords: Special Education, laws, learning and difficulties.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo mostrar a organização do ensino fundamental. Nessas últimas décadas, a educação está delimitada, mas mesmo assim, devemos reconhecer os seus avanços através das leis.

É necessário entender as habilidades e o raciocinio para solucionar os problemas do dia-a-dia da escola. Diante de todos esses aspectos, vemos a necessidade de observar as leis e as políticas públicas educacionais.

Ainda que a educação não faça tudo para minizar a violência, melhorar o meioambiente, acabar com as discriminações sociais, ela é uma parte que faz de tudo para a sociedade ser mais igualitária.

O objetivo geral do trabalho é expor algumas leis para que o profissional possa conhecer e usar no seu dia-a-dia. Busca-se entender que os objetivos específicos para esse trabalho são: Quais são as leis mais importantes para aplicarmos no dia-a-dia? Como entender que as leis são importantes para lidar com a educação especial? O que devemos fazer para melhorar a qualidade do ensino?

Depois de tanta luta e os movimentos da sociedade foram sendo adquirido os seus direitos e o seu espaço na sociedade. O trabalho justifica o processo de inclusão desses indivíduos e como as pessoas que estão em sua volta podem auxiliar no seu desenvolvimento, tanto negativo, quanto positivo.

A partir do momento que conhecemos a história dos indivíduos, passamos a entender o envolvimento com a família e a educação É caracterizada a partir de um levantamento de referencias teórico para o pesquisador aprofundar sobre um determinado assunto. Esse tipo de pesquisa recolhe informações para conhecer problemas e trazer solução. O objetivo da pesquisa é colocar o pesquisador com analise de um determinado assunto.

Referente ao trabalho, propomos reflexões mediante a essa questão: Quais são os procedimentos que os psicopedagogos podem fazer para a educação especial? Como o psicopedagogo pode atuar no processo de inclusão? Os psicopedagogos devem sempre

ter conhecimento da sua importância na escola, sua função de minimizar a dificuldade com o aprendizado e avaliá-lo.

2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Por que entender os princípios que regem a educação? Que tipo de escola a sociedade precisa? Que cidadãos a escola forma? O que se ensina? Entender a estrutura da escola, entendemos como se forma a sociedade e como são feitos os alicerces do aprendizado de um cidadão. Por isso, entender os fundamentos históricos, sociais, pedagógicos, dentre outros.

Como podemos dizer no decorrer desse trabalho, a educação é regida a partir desse principio:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

"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, de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Lei nº 9.394/96).

A meta do governo é garantir o acesso a todos e boa qualidade do ensino a todos e como a lei ensina a educação é o direito de todos.

3 - HISTÓRIA SOBRE CRIANÇAS ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação especial só deu no Brasil a partir do século XIX, através de serviços oferecidos á população, que tinham como objetivo atender as pessoas deficientes.

Só depois de um tempo, a educação especial passou a ser parte do sistema educacional. Com o avanço das aulas de Pedagogia e de psicologia, e o estudo do comportamento e estimulo ao aprendizado.

Aos poucos, foi-se organizando a educação especial no Brasil, com visão agregativa, com intuito de formar os deficientes na vida escolar.

No século XX, surgem vários movimentos para inclusão das pessoas no ensino. Então, houve muitas mudanças educacionais e várias discussões sobre educação. A Conferência mundial realizada na Tailândia em 1990, afim do Estado assumir todas as responsabilidades do direito educacional.

Com o resultado da conferência, deu-se o acesso, a permanência, garantindo a qualidade para todos. As transformações foram profundas, envolveu questões pedagógicas e a escola como um todo, inclusive a questão de suportar as repercussões éticas e culturais.

O ECA - O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça que os pais devem matricular os seus filhos no ensino regular. Destacaram-se os documentos como a Declaração Mundial de Educação para todos em 1990 e Declaração de Salamanca em 1994, formulando questões políticas sobre a inclusão.

Surge a Política Nacional de Educação Especial em 1994, que facilita o acesso ao ensino àqueles que possuem condições de acompanhar as atividades. Essa política não reformula tanto na valorização e nos diferentes níveis do aprendizado, mas mantém os alunos especiais na educação especial.

Em 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB garantiu á educação aos alunos excepcionais, que os integram na comunidade. Em 1972, concedeu a educação especial à escolarização.

O século XX surge os transtornos e desordem no aprendizado. As dificuldades são geradas pelos problemas decorrentes dos deficientes e problemas emocionais, trazendo assim transtorno do desenvolvimento da sua personalidade.

A Educação para todos em 1990 definem as mudanças essenciais para a educação. A Declaração de Salamanca tinha como objetivo fornecer diretrizes básicas e sistemas educacionais.

Devido a grandes lutas no decorrer da escola, hoje todas as crianças são permitidas se matricular em uma escola. Com tantas mudanças pedagógicas, só a partir do século XIX que se preocupou com organizações para atender a todos os tipos de deficientes e os especiais. Mesmo assim, ainda se preocupavam somente com a parte médica, a educação passou a visar eles somente no século XX.

Antes da evolução das práticas pedagógicas, as pessoas olhavam para eles como pessoas incapazes de realizar qualquer coisa e eram eliminados da sociedade, ou seja, só através das lutas que aos poucos foram se agregando a sociedade.

Podemos então destacar três períodos no decorrer da história. A primeira fase se refere ao período de 1854 a 1956, onde apesar das iniciativas serem isoladas, foi fundado o Instituto Meninos, o qual atendia aos portadores de deficiência visual, sendo que mais tarde, passou a ser Instituto Benjamin Constant.

No ano de 1874, O Hospital Estadual de Salvador atende aos deficientes intelectuais. Podemos perceber que, mesmo lenta, há avanços quando se fala nos atendimentos inclusivos. Foi um período no Brasil, onde instituições e centros atendiam a eles, mas mesmo assim, eram isolados e até mesmo os internavam, não podendo participar de uma

vida ativa.

No período de 1957 a 1993, houve algumas iniciativas oficiais, ou seja, foi criado o CENESP, sendo que para esses alunos vão para a educação especial. Depois de tanta luta, começaram a ter atendimento especializado e ganham mais atenção pelo governo.

O PNE em 2001 garante que as escolas deveriam ter avanços em relação à diversidade humana. Destaca o atendimento especializado e novas bases para a formação dos professores. Ela especificará em detalhes a inclusão dos indivíduos com deficiência nas escolas. O Conselho da Educação em 2002 estabeleceu que os cursos pudessem incluir a todos e olhar para a diversidade de cada aluno.

Em 2007, é confirmada a educação inclusiva, e sem nenhum preconceito. Assim, a escola e a sociedade passam por diversas reformas e passou a seguir novas diretrizes das políticas públicas para atender a inclusão na escola.

4 - A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Concluímos que a legislação são os objetivos que educação deve atingir. Para ter um ensino de qualidade, é necessário envolver a União, Estados e Municípios para o ensino funcionar.

Com A LDB foi um grande avanço para a o sociedade, pois no artigo 28 diz que:

"Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região".

Por isso, vimos que na prática a escola toda é regida pelas políticas públicas e leis. Dificulta um pouco, quando se trata da infraestrutura da escola, formação de professores dentre outros. Mas a maior parte, de tudo o que vimos são através de leis e as leis são de acordo com a situação em que a sociedade ou um grupo está passando naquele momento.

5 - A META DAS LEIS PARA A EDUCAÇÃO

Vamos conhecer alguns princípios que regem a escola e como eles estão presentes no dia-a-dia. No artigo 3º da LDB fala de vários princípios, citaremos alguns para não estender o trabalho:

"Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:"

"I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;"

Esse princípio fala da igualdade e permanência dos indivíduos dentro da escola, ou seja, é igualdade moral. Sendo assim, trazer todos os indivíduos sem distinção em raça, cor ou especiais para a escola.

Normalmente como veremos ao longo do trabalho, veremos que os indivíduos especiais tende-se a se isolar e não frequentam as escolas. Então, a intervenção do Poder Público para esses indivíduos é fazer com que voltam para escola.

Em relação ao acesso é chegar o material ao individuo e a permanência é a garantia da qual o cidadão fica na escola. Então, quando o aluno entra na escola, há uma lei que o protege.

6 - O ACESSO Á ESCOLA

Na lei de n. 9394/96, em seu artigo 5 diz:

Art. 5 – "O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo".

Por isso, é importante entender que a escola é para todos e que a educação básica é obrigatória. Por isso, a reflexão: Na sua cidade, existem muitos que estão fora da escola? Existem muitos individuais fora da escola? O que a escola diz a respeito? Ela sabe os direitos e os deveres?

Assim, podemos entender qual a finalidade da escola.

A escola prepara o individuo para uma vida na sociedade e para o trabalho. Assim, ajuda também no modo de pensar, criar e raciocinar fazendo com que o individuo seja capaz de solucionar problemas e ter argumentações para diversos assuntos.

Por fim, a escola precisa ser ética. Ser ética significa agregar os indivíduos especiais também. Por isso, a escola tem que pensar no seu papel, e os governadores também pensar na sociedade para construir a sociedade com habilidades e conhecimentos necessários para ser um cidadão.

7 - A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO COM A INCLUSÃO

A psicopedagogia está ligada com o aprendizado humano, e por isso envolve todas as causas possíveis do aprendizado, desde família, sociedade e no grupo em que se relaciona. O profissional deve ter visão de um todo, ou seja, entender tudo o que acontece com o individuo. A partir desses conhecimentos, o psicopedagogo poderá prevenir, diagnosticar e valorizar a sua relação com o outro e suas relações afetivas. A psicopedagogia tenta compreender todos os fatos en-

volvidos.

"O termo Psicopedagogia distingue-se em três conotações: como uma prática, como um campo de investigação do aro de aprender." (Bossa, 2002, página 19)

Acompanhando o processo do aprender, o profissional terá habilidade de identificar as dificuldades e aquilo que está atrapalhando, poder intervir. O psicopedagogo fará novas práticas pedagógicas como novas metodologias, percebendo as eventuais perturbações e realizará novas orientações.

Conforme vimos, a escola precisa ter acesso a todos: aqueles que apresentam notas baixas, deficiências e cognitivo baixo. O psicopedagogo orientará os professores e desenvolver seu trabalho observando o seu comportamento e desenvolver melhoria na qualidade do ensino. Assim, irá ter uma visão para a individualidade e avaliar todos os fatores que dificulta o processo do aprendizado.

O importante será analisar se o culpado é o aluno ou a escola, e avaliar de forma simples ou até mesmo encaminhando para outros profissionais, se for necessário. As práticas pedagógicas consistem em buscar soluções para aquilo que está errado, e enxergar aquilo que a escola não faz com o aluno. Pode ter mudanças no planejamento escolar, na maneira de ensinar, saber interagir com os pais e estar junto com o aluno.

Dentre as principais atividades preventivas estão: saber lidar com a diversidade, estimular a aprendizagem, ter novas metodologias, estar envolvido com toda equipe educacional e orientando o professor a motivar o aluno a gostar mais de aprender.

Algumas das funções são: realizar atendimento individualizado conversando com o aluno quando precisar de orientação, encontrar melhor um caminho para ajudar o aluno, escutar o aluno, diagnosticar e avaliar.

Vários caminhos e orientações seguirão para derrubar tudo o que dificulta o aprendizado, dente eles: pesquisar novos conhecimentos de didática, tecnologia para auxiliar o aluno, criar novas atividades que possibilita a interação com os outros e mostrar a importância dos pais.

Os pais devem estar sempre atentos aos filhos, elogiando, comentando sobre algo, prestando atenção na tarefa realizada, ter rotina para cada atividade, ter tempo para brincar, valorizar o comportamento e ajudar no que for preciso.

Em relação ao aluno, o psicopedagogo irá ter diálogo, escutar atentamente, observar e descobrir habilidades. Assim, terá uma relação de afetividade e o resultado terá uma significação positiva.

8 -BENEFICIOS NA ESCOLA DE UM AMBIENTE TRANSFORMADOR

Os alunos percebem atitudes positivas e percebe atenção maior das famílias, o ambiente escolar se readequada as suas necessidades e há uma gestão mais participativa, resultando no fortalecimento pedagógico e sistematizando ações no planejamento, apoiando sempre as mudanças quando necessárias.

Há mudança em relação aos alunos com deficiência, mudança na gestão, nas diversidades das práticas pedagógicas e melhoria no desenvolvimento pessoal e profissional.

Entendendo essas práticas pedagógicas, verificamos que a gestão é compartilhada, dando atenção sempre as diferenças, fortalecimento da escola, das relações entre pais e professores e um investimento na formação de gestores e profissionais.

Aprendemos que a mudança implica em sérios questionamentos e obstáculos e que a aprendizagem se apresenta como um elemento importante na prática pedagógica e que a experiência sempre anda com o conhecimento.

9 - PROPOSTAS PEDAGÒGICAS

Os desafios são muitos no dia-a-dia na educação, antigamente podemos dizer que possuíamos poucos recursos para trabalhar. Hoje, com o avanço das pesquisas vêm aumentado novas possibilidades e novas ferramentas para melhorar a qualidade do ensino.

O professor só cria novos caminhos, quando está consciente de abrir novas experiências, tanto no mundo artístico, criativo ou imaginativo. Ter a consciência de ser organizado, esforçado e responsável. Ser extrovertido, ou seja, ser sociável com todo mundo, autoconfiante; agir em equipe e não trabalhar sozinho e não alterar sua estabilidade profissional.

Então, deve dominar os conhecimentos sobre o mundo em todos os aspectos, tanto quanto físico, social ou cultural e ter atitudes proativas aos desafios contemporâneos. Por exemplo, mostrar a pessoa com deficiência como é importante saber o espaço em que ele situa e ensiná-lo de como deve agir para ser um bom cidadão.

Exercitando a curiosidade, buscando a imaginação, a investigação, analise critica e a criatividade. Algumas dicas são: debates para discutir temas de atualidades utilizando linguagem que eles possam entender.

Participar de produções artísticas como teatro, cinema, concerto a fim de perceber as diferenças entre as culturas. Através de uma linguagem simples, uma comunicação eficaz para que o cognitivo se concretize.

Saber trocar informações, as expe-

riências e ideias em diversos contextos, tanto oral, quanto verbal, ou visual, usar linguagem corporal, expressividade a fim de o receptor possa entender o verdadeiro sentido da mensagem.

Explicar usando diversos tipos de linguagem para que o aluno possa entender de uma maneira clara os fatos, as informações, os fenômenos, os processos linguísticos e valorizando a diversidade cultural.

O conhecimento traz ao professor poder argumentar aos fatos, os dados, as informações para formular e defender ideias que promovam os direitos humanos, como foi dito no começo do trabalho e assim promovendo a participação de todos sem discriminação.

Exercitar a empatia, fazendo respeitar o aluno, dando resolução aos conflitos e a valorização da diversidade dos indivíduos na sociedade. Agir, pensando em decisões com flexibilidade, responsabilidade e sempre nos princípios éticos.

10 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PSICOPEDAGOGOS PARA ATENDER OS INCLUSIVOS NOS DIAS ATUAIS

O que se deseja buscar no professor hoje, não diz somente no desenvolvimento do indivíduo. Muitos professores acabam pesquisando apenas sobre os conteúdos programáticos e esquecem-se da realidade do que se vê e da diversidade. Além de buscar o conteúdo, deve também buscar condições necessárias para atender a todos.

Trata-se de estimular professor para investigar, criar hipóteses, avaliar e transformar. Apesar de ter tantas leis falando dos dimar. Apesar de ter tantas lei0dpsidade dos indio000000(pee

GRASSI, T. M. Psicopedagogia: um olhar, uma escuta. Curitiba: Ibpex, 2009.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Atica, 2008.

LAKOMY, A. M. Teorias cognitivas da aprendizagem. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2008.

MALUF, M. I. Família, escola e o nascimento da psicopedagogia. Psique, São Paulo, edição especial, n. 2, p. 06- 13, out. 2007.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org.). Inclusão: Compartilhando Saberes. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PORTO, Olívia. Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.

5. Ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SISTO, Fermino Fernandes. (org.). Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

VISCA, J. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WOLFFENBUTTEL, Patrícia. Psicopedagogia: teoria e prática em discussão. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE MARTINS LIMA

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 pro-

positada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensinoaprendizagem.

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

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 sacrificar-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. Aprendemse 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 na-

turalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; 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.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO SUJEITO MEDIADOR DA ATIVIDADE LÚDICA NA INFÂNCIA

THAIS MARTINAZZI FERREIRA MASCHIO

RESUMO

Atualmente vemos emergir algumas pesquisas como de Couto (2007) e Lima (2003), que focam o jogo e a brincadeira como atividade imprescindível na Educação Infantil com o intuito de favorecer o desenvolvimento das faculdades psicológicas humanas. Estas pesquisas revelam que o espaço da brincadeira não é garantido e privilegiam apenas duas linguagens a leitura e a escrita. Constata-se também que as instituições de Educação Infantil encaram o jogo e a brincadeira como uma forma de relaxamento ou de descarga de energia e/ou de premiação aos que cumprem corretamente as atividades estabelecidas dentro da sala de aula. Essa forma de organizar e estabelecer o jogo e a brincadeira está desvinculado das questões referentes à formação e ao desenvolvimento da criança. O jogo não é hereditário, nem natural, ele é um produto socialmente construído que tem como conteúdo e essência a atividade do adulto, se for potencializado pode se constituir em importante meio de educação, além de ser, um dos mais difundidos e espontâneos comportamentos infantis. Esta espontaneidade não deve ser encarada como algo inato, pois o espaço do jogo se constrói a partir de uma experiência compartilhada, que se enriquece através da objetivação e internalização da cultura. As atividades desenvolvidas na Educação Infantil devem criar condições particulares para que a curiosidade infantil se manifeste e permita a criança descobrir e construir a realidade através do jogo, pois este se constitui em uma forte qualidade social, indispensável para o desenvolvimento.

Palavras-Chave: Brinquedo; Cultura; Mediação.

1. INTRODUÇÃO

Autores renomados como Vygotsky (1991), Leontiev (1988), Elkonin (1998), Lima (2005) em suas pesquisas, verificam que o jogo e a brincadeira são, no período da infância, atividades essências para o processo de formação das crianças, exercendo influência no desenvolvimento da personalidade, da moralidade e das funções psicológicas superiores, destaque, para o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a linguagem.

Esses autores garantem que a atividade principal da criança pré-escolar é o jogo e que se o adulto potencializá-lo pedagogicamente, através da mediação de conhecimentos, contribuirá significativamente no desenvolvimento de suas faculdades psicológicas infantis.

Estudos têm demonstrado que a criança não aprende e se desenvolve a partir da leitura, sistematização de informações e estudos científicos. Ela aprende através da apropriação e objetivação de suas vivências mediadas pelo adulto, pelo meio, pelo jogo e outras tantas linguagens.

Infelizmente em muitas Instituições de Educação infantil, a forma como as atividades estão organizadas não favorece a brincadeira, e, portanto, não permite a criança desenvolver-se através de sua atividade principal. Cabe assinalar que a infância se constitui como etapa fundamental do processo de

desenvolvimento e formação da personalidade é um período considerado promissor para as atividades educativas e que, se as atividades forem adequadas serão capazes de desenvolver ao máximo as possibilidades em cada criança.

TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Neste artigo nos baseamos na Teoria Histórico Cultural disseminado pelos estudos de Vygotsky e seus seguidores. Esta teoria compreende que a formação psicológica do ser humano ocorre a partir das relações sociais e das condições de vida e educação que ele recebe. Estes conceitos permitem entender que apesar da natureza biológica do ser humano, ele depende de condições socioculturais para se desenvolver. A plasticidade de seu cérebro apenas garante as estruturas que serão a base para o seu desenvolvimento, o que o garante predominantemente são atividades que surgem durante cada fase da infância. Dentre as diversas atividades, algumas são denominadas de atividades principais, uma vez que, além de proporcionarem a interação da criança com a cultura histórica acumulada durante várias gerações, influenciam no desenvolvimento da criança criando oportunidades de formação das suas faculdades humanas superiores.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1989, p.122).

Segundo a Teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento psicológico ocorre em estágios e cada estágio é caracterizado por um tipo específico de atividade que se destaca entre outros, e é denominado de “atividade principal”. O período de 0 a 6 anos está compreendido em três etapas: de 0 a 1 ano

(primeiro ano de vida) comunicação emocional do bebê; de 1 a 3 anos (primeira infância) manipulação de objetos; e de 3 a 6 anos (período pré-escolar) jogos de papéis (ELKONIN, 1998).

O mundo social é apresentado à criança através de suas interações com o adulto, num primeiro momento a relação afetiva e emocional é a condição necessária para a sua sobrevivência e à medida que vai crescendo e se desenvolvendo a criança começa a se interessar pelos objetos e pelo mundo que os adultos lhe oferecem. O contato com esse mundo se dá pela manipulação de objetos que possuem cristalizada a cultura histórica do ser humano. A manipulação desses objetos ensina à criança as significações sociais que eles possuem e também as normas de condutas para utilizá-los. É assim, portanto, que a identidade da criança se constrói, através das interações sociais e da estreita relação com a cultura, ou seja, por meio da internalização dos signos, objetos, valores, habilidades, cujas aprendizagens determinam o seu desenvolvimento.

Após esse momento a criança começa a se interessar pela imitação das ações dos adultos, originando-se aí uma nova atividade principal: o jogo e a brincadeira. Durante a fase pré-escolar; o jogo e a brincadeira são as formas de aprendizagem peculiar da criança. É por intermédio dessas atividades que a criança aprende sobre o mundo que a rodeia e constrói a sua personalidade. Ao imitar as ações dos adultos assumindo seus papéis em um plano imaginário, a criança é capaz de aprender normas de conduta e comportamentos sociais bem como desenvolver suas qualidades psíquicas. Suas ações imaginárias a ajudam a agir acima de sua idade cronológica, criando uma zona de desenvolvimento proximal que com a mediação do adulto ou do parceiro mais experiente aprendem a resolver problemas que na realidade não realizariam sozinhas.

A criança necessita de oportunidades para desenvolver plenamente suas potencialidades e estas devem ser garantidas pelos adultos, que podem oferecer às crianças os mais diferentes tipos de jogos e brincadeiras. Vale destacar que a criança se apropria e amplia o seu conhecimento da brincadeira, que é um elemento da cultura, também, por meio da mediação do adulto. O adulto, portanto, exerce um papel importante como mediador no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Sua interferência na vida da criança possibilita novas formas de aprendizagens e a sua forma de atuação se dá, principalmente, pelo ensino e pela educação.

2.1 A RELAÇÃO DO BRINCAR E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar nas crianças como pessoas que pensam e sentem o mundo à sua maneira é considerar a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Desde cedo, as crianças usam o jogo virtual para demonstrar seus esforços para compreender o mundo em que vivem e as relações conflitantes que testemunham, além de explicar as condições de vida em que se encontram. O fato de a criança poder se comunicar por meio de gestos, sons e, posteriormente, desempenhar determinados papéis desde o período sensóriomotor (0 a 2 anos) aumenta sua imaginação. Nos jogos de faz de conta, ela pode desenvolver habilidades importantes como concentração, imitação, memória e imaginação.

Através da brincadeira, as crianças também desenvolvem algumas habilidades de vida coletiva por meio da interação e uso de regras e dramatização. Enquanto brincam, exploram seu ambiente, questionam e refletem sobre as formas culturais em que vivem e as realidades ao seu redor, desenvolvendo-se psicológica e socialmente. Devido à sua evolução gradual, a brincadeira da criança pequena é construída de acordo com suas habilidades. Segundo Gilles Brougère (1998), as crianças se desenvolvem mais nos primeiros seis anos de vida, período em que a maioria delas ingressa em instituições de educação infantil (creches e pré-escolas). E essas crianças passam a maior parte do seu dia, mesmo em tempo integral, nessas instituições. Brincar nesses espaços exige uma perspectiva do professor, com características de observação e pesquisa, para melhor compreender o desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1988) atribui um papel importantíssimo à brincadeira, principalmente ao brincar de faz de conta, considerado um verdadeiro "laboratório da infância". Por meio desta brincadeira, a criança cria, reinventa e se apropria da realidade circundante de forma simbólica, sobretudo por este tipo de brincadeira ser característico das crianças que aprendem a falar, e que são capazes de se envolver numa situação imaginária.

Infelizmente em algumas escolas de educação infantil, observamos práticas que estão arraigadas nos fazeres pedagógicos. Podemos observar que os momentos dedicados ao brincar têm sido deixados para segundo plano, acontecendo apenas na hora do recreio. Neste momento, ou o professor assume a direção das "brincadeiras", na sua maioria da escolha do adulto, ou as crianças ficam soltas na área sob o olhar atento de um professor, preocupado apenas com a segurança dos alunos. As crianças ficam livres, e os professores ignoram todo e qualquer tipo de brincadeira que elas trazem de casa.

Em geral, o brincar é visto somente pelo seu aspecto do movimento corporal, e tido apenas como momento de pura diversão. É descartada a hipótese de que a criança aprende a brincar e tem consciência de que brinca, agindo nesta atividade em função da

imagem de uma pessoa ou objeto e de situações que são evocadas, revivendo sentimentos e significados vivenciados. Segundo Vygotsky (1988), o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Pensar em política de formação profissional para a Educação Infantil requer, antes de tudo, questionar concepções de criança e pré-escola. O professor de Educação Infantil deve conduzir um trabalho voltado para o brincar, visando atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade da criança, possibilitando também que estas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

A prática docente tornou-se mais prazerosa com o advento do brincar, pois permite ao professor aproximar-se do mundo da criança e observá-lo de forma mais adequada. Para isso, ele precisa compreender a criança, de onde veio seus pensamentos, seus valores, sua história de vida, sua descrição do mundo, para poder intervir continuamente, influenciar na construção do sujeito, formar sua história. Para criar ambientes de aprendizagem significativos, os educadores precisam não apenas de conhecimento teórico sobre o nível de desenvolvimento da criança, mas também de experiência prática relacionada às possibilidades de exploração que o brincar pode proporcionar.

O professor que trabalha com a primeira infância precisa estar aberto para perceber que a natureza infantil é complexa e exige de nós, adultos, postura de observador bastante apurado, a fim de apreendermos o que é ser

criança e como devemos lidar com elas. Segundo Coll e Solé5, aprendemos

quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objetivo ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo. Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. Como sabemos a formação inicial do professor não vem oferecendo subsídios ou respaldo teórico que o leve a compreender qual o lugar ocupado pelo brincar na infância. É importante que este professor tenha consciência ou conhecimento do que significou suas brincadeiras de tempo de criança para sua construção pessoal e até profissional.

2.2 ESCOLHENDO BRINQUEDOS COM CRITÉRIOS

Os professores ao assumirem sua posição de mediador do conhecimento, assume também o papel de mediar as brincadeiras. Justamente por isso, deve conhecer sobre o mundo dos brinquedos.

CAMPAGNE (1989) sugere critérios para uma escolha adequada de brinquedos de uso escolar. São eles:

1º - o valor experimental – permitir a exploração e a manipulação;

2º - o valor da estruturação – dar suporte à construção da personalidade

infantil;

3º - o valor da 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 sociais;

4º- o valor lúdico –avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulem o aparecimento da ação lúdica.

Para KISHIMOTO (1996) os brinquedos devem ser comprados de acordo com a idade, a capacidade e a área de interesse para criança. O mesmo classifica os brinquedos como:

Brinquedos de berço: móbiles, chocalhos, bichinhos de vinil, brinquedos para olhar, ou ouvir, pegar e morder são valiosos para as estimulações sensoriais e motoras da criança. A presença destes pequenos objetos no universo da criança, chamando sua atenção e despertando seus sentidos é uma contribuição importante para seu desenvolvimento.

Brinquedos do faz-de-conta: funcionam como elementos introdutórios e de apoio á fantasia; e facilitam o processo de simbolização e proporcionam experiências que, além de aumentarem o repertório de conhecimento da criança, favorecem a compreensão de atribuições e de papéis.

O faz-de-conta dá oportunidades para expressão e elaboração em forma simbólica de desejos e conflitos; quanto mais rica for fantasia e a imaginação da criança, maiores serão suas chances de ajustamento do mundo ao seu redor. Como exemplos as bonecas, os fantoches, as mobílias infantis, os carrinhos, as fantasias, os teatrinhos e outros.

Brinquedos pedagógicos: costuma-se chamar brinquedo pedagógico ao que foi fabricado com objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, tais como cores, formas geométricas, numeros, letras, etc...

Usar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino- aprendizagem condições para facilitar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer e a capacidade de ação motivadora.

Brinquedos de construção: servem para enriquecer a experiência social, estimu-

lando a criatividade e desenvolvendo habilidades na criança; Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança e também considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a sua construção.

Brincadeiras tradicionais: estes são filiados ao folclore, considerada como parte da cultura popular por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato e tradicionalidade, seus criadores são anônimos. Sabem-se apenas, que provem de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos rituais religiosos.

Enquanto manifestações livres e espontâneas da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivências sociais e permitir o prazer de brincar.

Contudo, aos poucos, a criança vai permitindo um desenvolvimento também emocional, pois através do contato com o brinquedo faz com que ela encontre um senso de dignidade a respeito próprio. Obtendo essa confiança e segurança, ela passa a estar apta para aceitar e respeitar outras pessoas em seu mundo, perdendo o medo de si mesma.

Complementando o que foi citado Gamberino e Bomtempo (1999) afirmam que:

...É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros... (GAMBERINO & BOMTEMPO, 1999, p. 69).

E fundamental saber que os brinquedos são tão importantes ao brincar quanto um livro ao estudar. Segundo especialistas, as crianças que tem contato com o brinquedo desde bebê amadurecem mais rápido do que as que não têm; pois é através deste que as crianças desenvolvem noções de tamanho, forma, textura e até como funcionam as coisas.

Brincando as crianças constroem seu próprio mundo; o mundo que querem e gostam; e os brinquedos são ferramentas que contribuem para esta construção, pois proporcionam à criança demonstrar e criar fantasias de acordo com suas vivências e experiências.

O brincar, como um processo pedagógico proporciona uma ética da aprendizagem em que as necessidades básicas de aprendizagem das crianças podem ser satisfeitas. Essas necessidades para MOYLES (2002) incluem as oportunidades:

- De praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança;
- De adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;
- De criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar;
- De comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais;
- De conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais;
- De ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Para atingir esse fim, é preciso que pais e educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar compreender e reconstruir o conhecimento, e este, só será conseguido através da interação entre o brinquedo e a criança. Desta forma, é necessário que os profissionais que atuam com crianças, estejam preparados para utilizá-lo como meio pedagógicos, favorecendo assim a aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras possuem diversas categorias, podendo ser apresentadas de diversas formas para as crianças, dependendo do contexto que se quer trabalhar e os objetivos que se pretende atingir. Portanto, as brincadeiras e jogos devem permitir as crianças momentos de raciocínios, elaboração de estratégias, descubram possibilidades, ou seja, a brincadeira além de proporcionar momentos de interação e prazer aos que dela participam, deve estar baseada em situações-problemas, estimulando assim diversas aspectos.

O professor tem papel fundamental ao trabalhar como mediador no brincar estimulando e desenvolvendo as capacidades da criança. O brincar deve ser uma atividade organizada e com objetivos não possuindo fiz em si mesma.

Tratamos sobre a formação do professor levando em consideração aspectos relacionados à teoria e a prática, pois, pode-se verificar que a formação do professor contribui de forma significativa para a qualidade de

ensino, haja vista que são entendidos como os agentes responsáveis pela transformação social na educação formal. Todas as teorias que abordam o lúdico, bem como o jogo e a brincadeira destacam como sendo um meio importante e privilegiado de expressão e atividade infantil. Neste sentido, este artigo buscou investigar se o professor em sua prática pedagógica utiliza o lúdico como recurso metodológico e se o mesmo vê importância nessa prática, destacando as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizado da criança em seus diversos aspectos. Concluindo, pode-se ressaltar que o lúdico acontece nos espaços formais por intermédio das atividades dirigidas pelos professores, como também por meio das vivências das crianças em todos os momentos. Portanto, faz-se necessário valorizar a ludicidade na formação inicial e continuada do professor da infância, haja vista a necessidade da criança em brincar e realizar as suas atividades de forma prazerosa e criativa. O Professor é o mediador de tudo o que acontece na Educação Infantil, seu papel na valorização do lúdico e das brincadeiras, influenciará mudanças nas famílias e na sociedade como um todo na forma de entender e dar importância às atividades realizadas com prazer e ludicidade.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. Psicol. esc. educ. Campinas , v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999 . Disponível em. Acesso em 25 abr. 2022.

BROUGERE, G. O Jogo e a Educação. Porto Alegre: Art Med. Editora, 1998.

COUTO, N. S. O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Filosofia: Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2007.

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

KISHIMOTO. T. M. O Jogo e a Educação Infantil. IN: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. KISHIMOTO, T. M. (org). São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N.; Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, EDUSP, 1988.

LIMA, J. M. de. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil. In: GUIMARAES, C. M. et al. Perspectivas para Educação Infantil. Araraquara: JM Editora, 2005.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

Resumo:

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade

desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o

desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n˚ 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.

A LEI n˚11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).

A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

A história da educação infantil brasileira surge, em meados do século XIX, com o aparecimento das primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias no Brasil, que nasceu através de alguns empregados com objetivos puramente assistenciais e atendimento médico. Essa situação começou a mudar com a presença dos imigrantes europeus e somente em 1969 estabeleceram-se normas para a instalação de creches nos locais de trabalho.

Surgiram assim as primeiras escolas de educação infantil no país.

Após anos de estudo, propostas, pesquisas, implicações e perspectivas, a educação infantil surge como a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como principal

objetivo o desenvolvimento global e integral da criança.

Segundo Arroyo a ideia fundamental de educação infantil é que esta tenha condições materiais, pedagógicas, culturais, humanas, sociais, alimentares e espaciais, para que a criança viva como sujeito de direitos e permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências.

A educação infantil deve proporcionar o desenvolvimento total da criança e assim favorecer o aprendizado global de cada criança. Os bebês e as crianças interagem sempre com o ambiente sonoro que o envolve, e com a música, já que o ouvir, o cantar e o dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras, podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano.

A Educação Infantil deve estar voltada ao desenvolvimento global da criança e favorecer os tipos de aprendizagem coerentes e necessários a esta faixa etária, proporcionando o conhecimento de vários ritmos e estilos, sem quebrar a magia do faz de conta característico desta faixa etária.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade.

(Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e sociali-

zação.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem Por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M., A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A. J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS

VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema: Violência doméstica intrafamiliar contra crianças e adolescentes. O que impulsionou na escolha do tema foi observar diariamente matérias em jornais, documentários, redes sociais e até mesmo no campo profissional vivências e relatos sobre a violência abusiva que as crianças sofrem pelos seus familiares aqueles que deveriam proteger, conforme Art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Tanto os discentes do curso de Pedagogia quanto os profissionais Assistentes Sociais, devem estar preparados, respaldados e orientados metodologicamente, eticamente e na prática para a apresentação desta demanda em seus campos profissionais, pois a média é de 38 casos de violência doméstica por dia contra a criança. É importante a pessoa que sofre essa violência ou aquele que denuncia a violência, saber o quão seguro é o espaço onde o Pedagogo atua e que ali ele estará seguro, será levado a sério, acompanhado, encaminhado, entre outras medidas que irão ser tomadas para a superação desse direito violado. O presente trabalho de conclusão do Curso (TCC) tem como objetivo discutir o exercício profissional do/da Pedagogo, suas atribuições, funções e desafios e limites dentro de instituições onde são atendidos crianças e adolescentes em acolhimento institucional, visando como manter as crianças e adolescentes longe dos maus tratos.

Palavras-chave: Violência doméstica; Crianças; Adolescentes.

INTRODUÇÃO

Para construção e delimitação deste estudo, foi preciso recorrer à pesquisa bibliográfica sobre as leis que defendem as crianças e adolescentes, perpassando por um histórico da trajetória dos direitos especificados no ECA e a institucionalização.

Para a realização de tal estudo, apresentaremos no primeiro capítulo o processo de institucionalização de crianças e adolescente no que abrange a legislação e o período até meados dos anos 1980. Nele encontraremos a especificidade das respectivas aplicações de como será tratada a situação de risco social e pessoal da criança e adolescentes.

No rol dos direitos assegurados destacam-se educação, cultura, esporte e lazer. Que terá mudanças em seus direitos fundamentais, especiais de criança e adolescente elencados no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, quais sejam: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1988).

Já no segundo capítulo abordaremos a política de atenção às crianças e adolescentes. Portanto, tratamos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que começa no período pré- constituinte, na formação das comissões estaduais e nacional, visando à garantia de direitos para crianças e adolescentes, passando a ser consideradas pelo Estado, as famílias e a comunidade como sujeitos de direitos. Este capítulo contempla também a necessária apresentação dos princípios e objetivos do Plano Nacional de Garantia da Convivência Familiar e Comunitária, plano em que estão inseridos os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. (BRASIL, 1988).

Tratamos ainda da política de atendimento e intervenção dos diversos órgãos e autoridades quanto à responsabilidade na garantia de direitos de crianças e adolescentes, pois abordamos a necessária articulação entre as instituições envolvidas na rede de proteção para que o processo seja garantido em um conjunto de articulações com diversos atores, como: promotores da infância e da juventude, juízes, professores, diretores de escolas, assistentes sociais, psicólogos, conselheiros tutelares e responsáveis por entidades não governamentais de atendimento a criança e adolescentes, dentre outros. Portanto, é dever de todos/as prevenirem a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e adolescente previstos no ECA.

O terceiro capítulo trata do exercício profissional do/da Pedagogo, e qual o trabalho que desenvolve dentro do seu âmbito profissional com crianças e adolescentes em situação de risco seja ele social ou pessoal. E como trabalhar com as famílias que por vezes são protagonistas da situação em que a criança / adolescente se encontra. Interessa-nos também que os/as assistentes sociais estão inseridos em equipes multidisciplinares, atuando em projetos por ele tratados em conjunto com profissionais de outras áreas como: pedagogia, psicologia, saúde, direito etc.

A metodologia utilizada foi por meio de pesquisa bibliográfica.

DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO BRASIL

Neste capítulo apresentaremos o quadro histórico do processo de institucionalização de crianças pobres do Brasil, relevando a situação das crianças nascidas em situação de pobreza, bem como as famílias que não tinham condições de criarem seus filhos e

buscavam o apoio do Estado.

Segundo Rizzini (2004) neste período as instituições educacionais foram criadas pelos jesuítas, que fariam com que aldeias indígenas, e meninas tivessem a educação religiosa e formal ao aprender a ler, escrever e contar, bem como os filhos dos mais abastados, obteria uma instrução superior. Nesta época colégios também foram implantados, contudo isso iria mudar após terem sido expulsos e mais uma vez os órfãos iriam passar por um novo processo para ter o que lhes eram de direito e uma nova fase começara em outra modalidade.

De acordo com as autoras Rizzini (2004) relatam que a Santa Casa de Misericórdia acolhia crianças que eram abandonados por seus pais, principalmente pelas mães, sendo frutos de relacionamentos às escondidas e traições.

Segundo o autor Del Priore (1991) a Roda dos expostos surgiu a partir da ideia de salvar a vida de crianças pequenas, abandonadas pelos pais e a partir daí poder trabalhar com esse indivíduo para que pudesse ter uma vida digna no futuro, com trabalho, habilidades desenvolvidas e que principalmente fossem pessoas que vivessem longe dos perigos de uma vida de abandono.

Nesse sentido, é importante, na formulação de políticas sociais, manter o foco na família – homens, mulheres e crianças – entendidas em sua dimensão. No mundo simbólico dos pobres, a família tem procedência sobre os indivíduos, e a vulnerabilidade de um dos seus membros implica enfraquecer o grupo como um todo. É evidente que é necessário e urgente considerar a desigualdade de gênero, socialmente instituída e agravada nos grupos sociais desfavorecidos, bem como desenredar os fios, mais sempre levando em conta que desigualdades se configuram em relações, dentro de um mundo de significação próprio que precisa ser levado em conta. Sendo assim, no que se refere às famílias pobres, como escutar o discurso, aqueles a quem se dirigem as políticas sociais – os pobres – e situá-los no contexto que lhe dê significado, ou seja, o contexto de quem emite o discurso (SARTI, 1995).

Segundo a autora acrescenta que em todos os locais que existiu, o anonimato dos pais dos enjeitados propiciava a irresponsabilidade pelo fruto de seus prazeres. O abandono da criança acabava sendo considerado como ressaltante da existência da Roda, quando esta procurou, muitas vezes sem êxito, salvar a vida de recém-nascidos cujo abandono era feito nos adros das igrejas ou no beiral das portas, muito antes dessas rodas terem sido criadas.

A família desse período está ligada as convenções sociais devido ao padrão existente na sociedade que tinha como princípio básico a obrigação de moralidade sem preocupar-se com os laços de afetividade, os que realmente deveriam contar.

Para Del Priore (1991) estamos praticando aqui o abandono através de comportamentos e sentimentos, porque não conseguimos de forma alguma alterar um sistema o qual faz da infância algo sofrível para a criança devida as penalidades existentes. E quando se fala em sofrimento falamos da alta taxa de mortalidade, a doação, dentre elas as dificuldades ligadas desde os primórdios nas questões escravagistas, mais uma vez a questão econômica irá se sobrepor a social devido o crescimento do país.

De acordo com Del Priore (1991) é necessário que façamos mais pelas crianças e adolescentes, diminuindo assim as taxas de mortalidade contra a criança e o adolescente.

Para que isso se faça possível, é necessário que as famílias compreendam sua responsabilidade pelo menor de idade, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito social para que se tenha uma verdadeira transformação social.

E fica evidente que situação se agrava na exploração existente na época de crianças, escravos, exploração está sexual também, tornavam-se objetos dos poderosos e usados de uma forma deplorável, a exemplo disso era as escravas e as negras livres que amamentavam os recém- nascidos enjeitados e o leite que era por vezes recusado a seus filhos, serviam de frágil alimento aos enjeitados. No entanto não fazia com que o alto índice de mortalidade se deixa de existir, esta situação prolongouse e a instituição mesmo assim sobreviveu, algo foi feito em relação às precariedades do lugar embora as condições fossem inaceitáveis.

Nesse momento alguns estabelecimentos passam a receber subvenção dos governos provinciais. Nestes asilos, meninas e moças, eram educadas nos mistérios de seu sexo, ou seja, nos trabalhos domésticos e de agulha e na instrução elementar. O regime conventual dessas instituições exigia das internas um limitado contato exterior e de lá só poderiam sair casadas com dotes garantidos pela instituição, através de legados e doações, ou através do favor dos governos provinciais.

De acordo com Del Priore (1991), neste período surgiu no Brasil a Casa de Educando, que consistia em acolher meninos pobres e lá eles tinham diversos aprendizados vindo de cursos técnicos, musicais e religiosos, para que pudessem verdadeiramente se tornarem pessoas de direitos garantidos.

Demonstrado em Rizzini (2004) que mesmo quando criado os órgãos nacionais de assistência, como Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964 grupos como filhos de escravos e as

crianças indígenas não foram privilegiados das intervenções das instituições religiosas, privadas ou governamentais no império brasileiro.

Embora o Brasil tivesse experiência com a população desvalida, e um laço íntimo com a educação e a instrução, contudo a questão era o que fazer com o que se via da população e sobre a forma de como se tratava os menores, aqui teremos uma nova denominação para as crianças pobres do Estado.

Del Priore (1991), em seu texto deixa claro que em 1870, já era possível surpreender a criança e o adolescente no trabalho industrial em São Paulo, sobretudo nos estabelecimentos têxteis e em pequenas oficinas, sendo o menor requisitado para funções das mais diversas naturezas como cita Rizzini (2004), quando descreve trabalho na questão do Império. No entanto deixa claro a seguir que no período republicano a tônica centrou na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando do melhor aparelhamento institucional capaz de "SALVAR" a infância brasileira no século XX.

Os debates em relação ao cenário da assistência e a infância no Brasil levaram ao primeiro código penal, mas com a mesma visão defendida pelo período anterior, embora tivesse algumas modificações com penas para infratores, assim ainda era considerado na verdade um período em que se precisava de medidas urgentes para aos males sociais em decorrência da liberdade de escravos, ou seja, um motivo não era defender os menores, mais sim ajustar a legislação errônea que acabava numa queda de braço entre defender-se dos menores ou assegurar seus direitos.

De acordo com Del Priore (1991) A ciência avança e mais uma vez é preciso cobrar do Estado, políticas publicas sociais, que não deem margem a caridade. Afinal os menores abandonados deveriam ter seus direitos; as crianças que povoavam as ruas e cometiam alguns delitos acabavam presas, então suprir a necessidade desses menores significa ter uma família ou um responsável pelo seu bem estar social, ou seja, deixar de criar categorias e fornecer estrutura familiar, para que ela possa cuidar de sua prole, embora divididas em crianças e adolescentes nada mudou na situação em que estavam; e os órgãos denominados oficiais de assistência tinham que crescer estruturalmente para poder dar ao menor o que realmente era de seu direito.

A movimentação em torno da elaboração de leis, e proteção de assistência à infância também é intensa, culminando na criação no Rio de Janeiro, do primeiro Juízo de Menores do País a na aprovação do Código de Menores em 1927, idealizado por Mello Mattos – primeiro juiz de menores do país e de mais longa permanência, de 1924 até o ano de seu falecimento, em 1934. O novo aparato não se limitava a instância jurídica – as duas leis criaram um sistema de assistência social a jurídica reproduzido pelos demais estados da nação.

Temos então um modelo de tribunal para menores (que foi criado em Boston em 1899) que colocaria o Brasil num panorama político internacional, pois suas ideias e feitos estavam em pauta em congressos jurídicos europeus e nos congressos panamericanos da criança, período este em que era preciso fazer algo devido a situação em que se encontrava as crianças do país, já que tudo que se fazia, era mal estruturado e estávamos indo e vindo na mesma contramão de ajustar nosso sistema para os menores.

De acordo com Barbosa (2017), o código de Melo Mattos estruturado em um modelo de atuação assistencial publica, perdurou até 1980 e centralizado o que realmente fazia era retirar os menores da rua e devolver eles as suas famílias ou interná-los a uma instituição a qual não dava assistência adequada à situação existente.

Com o acúmulo de função, como intervir corretamente nesta situação como uma parcela da população fica abandonada a sua sorte, sem caracterizar suas necessidades os pobres são mais uma vez discriminados e se veem sem alternativa então a que fazer com a nova constituição de família "mãe e filho" também os excluir ou estruturá-los.

Ao longo dos anos, o sistema foi tomando proporções em que não dava vazão a sua demanda, já que não recusavam qualquer tipo de internação, pois a estrutura não era adequada para saber realmente a quem internar, os juízes acabavam por internar, todas as crianças independentes da situação para retirá-las da rua, mais uma vez falha o sistema por não dar conta de sua criação, como modificar quando não se consegue administrar as próprias questões. Então como fazer no período menorista onde pretendiam consolidar uma pratica a qual tínhamos órgãos despreparados.

Para Rizzini (2004) é necessário abordar o período menorista da assistência à infância, pois no século XIX o silêncio era a tônica predominante com relação à família, e mesmo com relação ao educando, ao menor – cujas designações pretendiam dizer o suficiente sobre a consolidação da assistência oficial, famílias e menores estarão inseridos nas praticas discursivas das instituições produtoras de saber sobre essa população como: órgãos estaduais e municipais, juizado de menores, secretaria de promoção do menor, fundações estaduais e órgãos nacionais como o Serviço de

Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação do Bem Estar do Menor (FUNABEM),

estarão expondo suas teorias e estudos. Trata-se então de um enorme esforço de construção de saberes que tentam dar conta das causas da delinquência e do abandono de crianças, e do comportamento dos menores e das famílias, além das ações institucionais e justificativas ideológicas e da necessidade de intervenção junto a este grupo social.

Para EBC, 2017, a uma distorção no que diz repeito a qualificar a população internada, o que na verdade acontecia era que os desvalidos eram confundidos, ou melhor, dizendo classificados como delinquentes devido à forma como o sistema via os pobres, no entanto muitos foram internados por vontade própria ou por que a família assim o queria, no entanto entramos em uma fase onde o Estado em uma ideologia mascarada, nos leva a transição institucional que acabaram causando adventos desnecessários à população desvalida.

Temos então um representante do Estado para o atendimento à infância e a juventude, pois a situação torna-se uma questão nacional. O órgão implantado por Getulio Vargas vinculado ao ministério da justiça Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) que deveria trabalhar em prol de verificar os problemas estruturais das instituições que tratavam os menores e suas famílias vai virar cabide de empregos e a soma de suas falhas acaba por extingui-lo.

Mas revelou-se um fiasco, pois conforme testemunhos os escritórios instalados tornaram- se cabides de emprego para os afilhados de políticos e com o processo de expansão nacional do SAM a finalidade de assistir aos autênticos desvalidos, ou seja, aqueles sem responsáveis por suas vidas como diz Rizzini (2004), foi desvirtuada porque o órgão tomado pelas relações clientelistas e pelo uso privativo de uma instituição pública. Atendidos falsos desvalidos cujas famílias tinham recursos, eram internados nos melhores educandários mantidos pelo serviço, através de pistolão e até corrupção, pois estes estabelecimentos recebiam um per capita para cada menor internado do SAM.

De acordo com Del Priore (1991) a realidade é que o SAM entregava mais de uma dezena de milhar de menores por ano a terceiros, para que cuidassem de sua vida e educação sem a mínima garantia jurídica de que lhes sejam dispensados um trato razoavelmente humano. Com uma estrutura meramente corelacional repressiva apresenta diferente tratamento entre o adolescente com ato infracional e o menor carente e abandonado.

Ao menor inflacionário a internação ocorre nos reformatórios ou nas casas de correção, já para os menores carentes e abandonados são direcionados a escolas de aprendizagem de ofícios urbanos ou patronatos agrícolas. E devido à reflexão do papel do menor na sociedade problema este apresentado em todo o percurso da história da infância, um novo projeto foi elaborado, visando um código misto que abordasse os aspectos sociais e jurídicos. E foi no conturbado cenário político nacional de 1964 que foi instinto o SAM e veio a ser criado a FUNABEM, que tinha como objetivo se tornar uma instituição de assistência à infância tendo como principal linha de atuação tanto parta os menores abandonados e carentes, quanto para os menores que viesse a cometer alguma infração teriam que receber o mesmo tratamento.

Com o surgimento do Código de Menores de 1979, embora não tenha se tornado diferente da legislação menorista até então vigente já que a estrutura principal continuava centrada no Código de Menores de 1927, visando ainda o assistencialismo e a repressão. Essa nova norma cunho em a expressão do menor em situação irregular, pois o primeiro embate da instituição foi enfrentar a herança que o SAM deixou, com uma doutrina de internamento fomentada pelos antigos juizados de menores e estimulada pelos pais desejosos de serem livres da obrigação de criar seus filhos, está herança transformou-se no centro piloto, laboratório de experimento na internação de menores e após a reestruturação física e humana para a implantação da FUNABEM dedicou-se a interiorização da mesma nas cinco regiões brasileiras.

Del Priore (1991) salienta que a FUNABEM teria por função exercer a vigilância sobre os menores, principalmente a partir de sua condição, de carenciado, isto é, próximo a uma situação de marginalização social e seu papel estaria enquadrado para além da constatação do problema, preocupando-se com a pesquisa e a inovação que visasse à renovação de mentes. Neste sentido ela impregna seus jovens assistidos na mística de um sistema de vida fundamentado na harmonia e na ajuda mútua, nas soluções dos conflitos de interesses sobre a égide do Direito, da Justiça Social, dos Valores Morais e Espirituais.

Na tentativa de eliminar a má estrutura dos órgãos até então instituído pelo poder publico falham mais uma vez, tentando dar um ar técnico, profissional e idealista na construção da FUNABEM e FEBEM, que continuaram no mesmo sistema desorganizado frente às necessidades dos menores; o que na verdade era para integrar o menor na sociedade e na comunidade acabou por excluí-lo cada vez mais devido a uma prática que não deu certo. Mais esforços serão feitos para que saiamos dessa situação irregular de tentativas frágeis de conseguir melhorar o sistema publico de assistência à criança. Traçaremos um novo caminho centrado em nossa carta magna para que nossas deficiências em relação aos menores fiquem no passado e adentrem o futuro de uma maneira a proteger a criança e o adolescente quando o assunto são seus direitos.

AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Com a Constituição Federal 1988, constituída no processo de mobilização popular e humanitária, surgiram mudanças nas áreas do conhecimento, portanto nos sistemas de proteção e de justiça Infanto-juvenil.

E quando tratamos da tutela em relação à criança adolescente, no Artigo 227 da Constituição Federal, ela afirma que é direito e dever do Estado, da Família e da Sociedade. Definindo a tutela da infância como um dever de todos.

Portanto cabe ao Estado, prover, manter os recursos. A família, a responsabilidade sob a guarda visando à harmonia e direitos da criança e do adolescente. E a sociedade acompanhar o andamento da política pública orientada pelo Estado.

A Constituição de 1988 destaca-se, também, pela priorização da Defesa dos Direitos Humanos que podemos perceber pelo extenso rol de direitos fundamentais inseridos na Carta, onde estão incluídos os direitos civis, políticos e sociais.

Do direito à vida, ou seja, o direito de nascer e preservação de sua existência têm o direito à saúde. Pois de nada adianta a criança viver e não sobreviver os focos externos e garantir a saúde não significa tão somente o bem-estar físico, mas sim a boa alimentação afastando os grandes males como a desnutrição e mais que isso a falta de alimentação adequada da família, por isso se faz necessário uma política social que ajude.

A ausência dessas políticas sociais para atender a demanda nos leva a uma via judicial, o único caminho a efetivar os direitos fundamentais, pois crianças e adolescentes tem o direito á uma família, e esse vínculo deve ser assegurado pela sociedade e pelo Estado, no caso de uma ruptura faz-se necessário, programas, projetos e estratégias que possam ter um reordenamento para a constituição de um novo vinculo familiar, levando em conta responsabilidade de proteção do estado, caso os seus direitos sejam colocados em risco até completar a fase adulta (18 anos).

Levando em conta à educação que neste contexto deve ser mais que a educação formal e religiosa oferecida pelos pais, pois quando falamos de educação nos referimos a todas as necessidades que asseguram o bem-estar psicofísico social da criança.

Tratemos da socialização, o lazer efetivamente são as atividades que integram mais a criança ao meio social, representando um elemento essencial na fase de desenvolvimento do ser humano. As atividades lúdicas integram e refletem no amadurecimento da criança e do adolescente.

O direito ao respeito é a inviolabilidade da integridade física, moral e emocional da criança e do adolescente, pois coisificação deles desencadeiam atos de violências que podem ser físicas e morais. Portanto respeitar a criança significa entendê-la em sua privacidade.

Por isso quando tratamos sobre respeito entendemos como direito de proteger contra qualquer violência a seu corpo. Este direito está intrínseco à condição de ser humano e a integridade física que nos liga ao direito à vida.

Portanto devem ser respeitados seus sentimentos, suas fragilidades, bem como sua honra e reputação, é preservar a imagem tanto da criança como do adolescente significa ter três elementos básicos liberdade - respeito - dignidade um leva ao outro em uma construção ética.

No Artigo 18 do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA diz: É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, salvaguardá-los de tratamentos violentos, desumano, constrangedor e vexatório.

Portanto, a responsabilidade de velar é dever de todos e se trata de agir em sua defesa em situações as quais estão em dificuldade seja física ou moral, então somos todos responsáveis por seu bem-estar.

Quanto à convivência familiar a convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, diz que para o pleno desenvolvimento de sua personalidade é necessário que ela cresça no seio de sua família em um ambiente de amor, compreensão e proteção, ambiente este que dá a criança a assistência necessária para assumir seu papel em sociedade dentro da comunidade a qual faz parte.

Deixa claro que a ausência da família atrasa o desenvolvimento da criança e do adolescente, porque ela é o primeiro contato social que tem. É, portanto, direito de toda criança ter uma família biológica ou substituta, que a estruture.

No Artigo 25 § Único do ECA, fica estabelecido que devido às inovações de conceito de família, seja ela extensa ou ampliada o que determina o convívio da criança e do adolescente são vínculos de afetividade e de afinidade.

Então cabe ao Município exercer suas responsabilidades e assistir a família em seus serviços básicos, atendendo a cada um dos membros da família dentro da comunidade que possam exercer sua cidadania.

E quando a criança é privada do convívio com a família, significa que ela não tem condições adequadas de exercer seu papel. Esta deve ter passado por situações que englobam o Conselho Tutelar, instituições sejam de proteção ou de saúde e até mesmo em ocorrências policiais.

Neste caso faz-se uso doa Artigo 28 § 2º do ECA, que busca junto a outros familiares ou na falta deles pessoas que a criança ou adolescente tenha afinidade. Esgotadas as possibilidades inicia-se uma busca por famílias substitutas que o adolescente conheça.

Por isso, no Plano Nacional de Atendimento Integral à família, a mesma não deve ser entendida como pai, mãe e filhos (tradicional) porque existem novas concepções de família que podemos denominar de em grupos de pessoas que são unidas por laços afetivos e consanguíneos.

Na falta de uma política pública para os programas que atendam à família, em grande número de crianças acabam institucionalizadas, por longos períodos, e, acabam sendo privadas do direito fundamental a convivência familiar.

Negligenciadas por suas famílias, caem também na negligência do Estado, mantidas em abrigos, sem a inserção em uma família, que é o centro da existência em que o lar oferece como abrigo e como proteção.

A situação de risco pessoal, familiar e social da criança e do adolescente, colocadas em abrigo faz parte da atribuição do conselho de direito, e do conselho tutelar, órgão encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Registro que jamais o poder público poderá com argumento da pobreza familiar, separar a criança ou adolescente do seu lar devido a qualquer carência de recursos materiais ou de doença social, conforme o Artigo 23 do ECA.

Portanto, cabe ao Estado mobilizar-se para que a criança ou o adolescente fique o menor tempo no abrigo, devendo encaminhá-lo para uma família, não importando se será provisório ou permanente, pois está garantindo o convívio familiar.

A ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O Conselho atua recebendo notícias, e denúncias sobre os maus tratos às crianças e adolescentes, frequência escolar, negligência, entre outras situações importantes.

Para Marconi (1996), a atuação do Conselho Tutelar se mostra importante na medida em que realiza a busca ativa e verifica ocorrências de violação dos direitos básicos da criança e do adolescente, sendo que se constatado a necessidade são realizadas medidas de proteção podendo ocorrer em alguns casos à destituição familiar, ainda comenta que o conselho tutelar juntamente com a assistência social, o poder judiciário e as políticas sociais, os órgãos responsáveis por acompanhar e aplicar as leis (no caso do judiciário) quando houver qualquer ato de agressão, negligência ou outras situações cometidas contra as crianças e adolescentes.

Apesar da constante luta pela proteção e prevenção a situações risco que podem vivenciar crianças e adolescentes, o país, encontra dificuldades para coibir as vulnerabilidades, já que esta, possui múltiplos fatores.

De acordo com Marconi (1996), pesquisas indicam que o Brasil está entre os três países com maior incidência de violência contra jovens.

A reversão deste quadro exige mudanças e debates acerca das reais causas de violência contra a criança e o adolescente.

Passou-se a entender, pois, que a família e a criança vivem na comunidade, no município, e é neste grupo social que deverão ser reforçados os projetos, programas e iniciativas de proteção desta parcela considerável da população. (MARCONI,1996).

Portanto, Política de Atendimento prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente extrapola o assistencialismo paliativo e a filantropia, consagrados nos diplomas menoristas anteriores. Assim sendo, é pertinente dizer-se que "a política de atendimento prevê ações que, historicamente, nunca fizeram parte dos programas dinamizados pelas políticas públicas brasileiras. E as prevê exatamente em razão dessa histórica ausência." (MARCONI,1996).

Em complementação às mudanças que elencamos, as diretrizes do ECA mudaram radicalmente até mesmo o próprio processo operativo das Políticas de Atendimento.

A municipalização do atendimento foi a principal alteração desse processo e vinculou-se à ideia de se buscar soluções dentro da própria comunidade com a participação de pessoas que participam da mesma realidade no cotidiano. Regeu-se, pois, sob os princípios da participação do cidadão e da exigibilidade pelas vias administrativas ou jurisdicionais de que as políticas públicas cumpram com o seu dever. As legislações anteriores sobre crianças e adolescentes em nada se assemelhavam com o novo Estatuto.

Ao contrário, apoiavam-se em uma política filantrópica, na centralização das decisões, deixando-as sempre a entes distanciados da realidade local e tinham os recursos concentrados na esfera federal, o que dificultava sua distribuição e aplicação na esfera municipal.

O novo modelo substituiu tal verticalidade centralizadora pela horizontalidade, fundamentando-se na descentralização decisória gerencial, na articulação interinstitucional e na participação popular paritária na tomada de decisões, coordenação e controle das ações em todos os níveis. (MARCONI, 1996).

Portanto, podemos dizer que no campo do atendimento à infância e adolescência o ECA substituiu o assistencialismo filantrópico vigente por propostas de trabalhos socioeducativos voltados à cidadania, ao mesmo tempo em que criou uma nova estrutura para a política de defesa e promoção dos direitos da criança e do jovem baseada na descentralização, participação popular efetiva e na responsabilização pelo atendimento ausente ou deficiente prestados pelos entes responsáveis.

Desse modo, para que um cidadão seja conselheiro o Estatuto da Criança e do Adolescente exige alguns requisitos tais como idoneidade moral, idade superior a vinte e um anos e residência no município, como indispensáveis para o exercício da profissão (Art. 134) (BRASIL, 1988).

Logo, o Conselho Tutelar se insere através da prerrogativa de realizar práticas diferenciadas em relação às demais instituições que trabalham com a garantia de direitos da criança e do adolescente.

Por estas razões, já de início, é possível verificar a peculiaridade desta organização. (BRASIL, 1988).

Entretanto, nem sempre o Conselho Tutelar consegue manter sob controle as situações relativas ao direito da criança e do adolescente, já que são inúmeros problemas que envolvem tais sujeitos, como o trabalho infantil, miséria, desigualdade social, evasão escolar, dentre outros.

Segundo Brasil, (1988). é nessa "turbulência" que existe o Conselho Tutelar. E é exatamente essa "turbulência", que está na base de sua existência, que o coloca como um órgão de forte possibilidade para ser inovador. Isto exige, entretanto, que se compreenda a realidade em sintonia com sua inconstância.

Devido em cada sociedade existir uma realidade diferenciada, o próprio Conselho Tutelar deve atuar de modo distinto para com cada pessoa, pois não é através de ações universalistas que se atingirá o objetivo proposto, qual seja, combater a violação de direitos em relação à criança e ao adolescente.

Por isso que o Conselho Tutelar é uma instituição cuja natureza jurídica só se compreende e realiza plenamente quando se leva em conta esse tipo específico da realidade social que é a comunidade (BRASIL, 1988).

Assim, cabe a Lei municipal dispor sobre as especificidades do Conselho Tutelar, tais como fixar local, dia, hora, remuneração, pois cada município funciona de um modo (Art. 134) (BRASIL, 1988).

Podemos entender melhor essa desigualdade entre homens e mulheres, dentro da comunidade escolar onde é visível a discriminação pelo sexo feminino, cultura essa que cada educando trás consigo do meio onde vive, e que demonstra que o machismo ainda persiste enraizado entre os mais diferentes tipos de culturas. Assim, em virtude das mudanças ocorridas na concepção de sujeito, muitas discussões têm surgido sobre o seu papel na construção da identidade contemporânea e, considerando ao concluir, ressaltamos a possibilidade de estudar a identidade, suas imbricações, conexões e contradições, bem como a identidade social, como uma totalidade complexa que envolve a sociedade, a cultura, a economia e a política, assim como a identidade individual, aquela que constitui a subjetividade e a ação. que o limiar entre o conceito de sujeito e o de identidade é sutil e, muitas vezes imperceptível, desejamos saber precisamente qual o papel do sujeito na definição da identidade.

VIOLÊNCIA FÍSICA:

É entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher.

As informações penais que configuram essas formas de violências são a lesão corporal e as vias de fato.

A ação penal e pública e incondicional;

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA:

É entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima. A violência psicológica pode ser qualquer forma de controle de ações, crenças, constrangimento, humilhação etc.;

VIOLÊNCIA SEXUAL

É qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada.

Patrimonial - entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens etc.;

VIOLÊNCIA MORAL:

Entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Ressaltando que a mulher em situação de violência e um sujeito se direitos e todo e qualquer serviço de atendimento deve ser oferecido.

"Nenhuma lei resolve a vida de ninguém se fica apenas no papel " (MARIA DA PENHA).

VIOLÊNCIA PATRIMONIAL

A violência patrimonial acontece quando o outro usa o dinheiro ou bens materiais da mulher para ter controle sobre ela. Alguns sinais de violência patrimonial são: destruir objetos, esconder documentos, trocar as senhas do banco sem avisar, negar acesso ao dinheiro do casal. especialmente nos processos de divórcio que acompanho, verifico a violência patrimonial contra a mulher frequentemente. Quando uma mulher manifesta desejo de separar-se, é comum saber que o ex destruiu bens materiais e seus objetos pessoais, como notebooks, celulares, ou escondeu certidão de casamento, passaporte e outros documentos, a fim de puni-la pela decisão de romper o vínculo ou coagi-la a manter- se na convivência.

MARIA DA PENHA E A LEI Nº 11340/2006

A lei de nº 11.340 de agosto de 2006, popularmente conhecida como lei MARIA DA PENHA, se eu respeito aos direitos e a proteção da mulher.

Esta lei tem por origem a homenagem a uma mulher que tanto lutou contra a violência, onde seu esposo (marco Antônio), por duas vezes tentou a matá-la na década de 80, sendo a primeira vez em 1983, quando ele deu um tiro em Maria da Penha e que permitiu que ela ficasse paraplégica. E após alguns meses a empurrou de sua cadeira de rodas, na tentativa de eletrocutá-la no chuveiro. Mas Maria da Penha resistiu e foi a luta para a reparação das agressões sofridas por ele. Maria da Penha, natural do Ceará e biofarmacêutica, lutam para denunciar as agressões sofridas, mas, porém, sem êxito.

Até quê com a ajuda de uma ONG (Organização Não Governamental), conseguiu que seu caso chegasse à comissão interamericana de direitos humanos (CEA), onde aceitaram pela primeira vez uma ocorrência referida a violência doméstica.

Então, após 2002 seu ex-marido teve a prisão decretada e com uma sentença de ,19 anos de prisão em regime fechado. Mas cumpriu somente 2 anos e ganhou o regime aberto.

Maria da Penha escreveu um livro sobre a sua trajetória de vida e assim foi considerada como símbolo da luta contra violência doméstica no

Brasil.

A cada ano, mais de um milhão de mulheres são vítimas de violência doméstica no país e muitas conhecem a lei Maria da Penha somente pelos casos de agressões físicas, mas esta lei vai além da identificação de violência doméstica.

A lei é enquadrada pelos artigos 5°, 6° e 7°, onde demonstram algumas formas de violências contra as mulheres e podem ser interpretadas paralelamente.

A lei incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro um conjunto de princípios de diretrizes e regras que abordam a questão em toda a sua complexidade como, resguardar a identidade familiar, assegurando a mulher sua integridade física, sexual, psíquica e moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos que estão dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente, possuem como objetivo primordial assegurar as crianças e jovens, que estão em fase de desenvolvimento e formação, condições e oportunidades em todos os aspectos sociais, educacionais, profissionais, entre outros.

Marconi (1996) comenta que o conselho tutelar juntamente com a assistência social, o poder judiciário e as políticas sociais, os órgãos responsáveis por acompanhar e aplicar as leis (no caso do judiciário) quando houver qualquer ato de agressão, negligência ou outras situações cometidas contra as crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente teve como positividade a política funcional voltada para a proteção integral da criança e do adolescente baseandose em atividades mais pedagógicas e com respeito à condição do desenvolvimento do sujeito de direito.

Na justiça, houve em caráter preventivo, no artigo 4º, caput, do ECA assegurar o direito da criança e do adolescente em seu desenvolvimento familiar e em sua convivência social.

A política de atendimento do ECA, se preocupa com os direitos que são fundamentais para as crianças e os adolescentes através de políticas sociais.

Essa previsão, pois, ratifica nosso estudo mostrando o caráter histórico, social e econômico como fatores de grande relevância na determinação dos problemas enfrentados por nossos meninos e meninas, que só poderá ser modificado e resolvido definitivamente através de uma ação intensiva e emancipatória, destinada à transformação da totalidade da nossa realidade de país subdesenvolvido e de gritantes desigualdades sociais.

Outra linha de Ação do Estatuto que deve ser ressaltada para a defesa e proteção das crianças e dos jovens é a política de assistência social de caráter supletivo.

A proposta do ECA é justamente de uma atuação assistencial que extrapole o individualismo que antes predominava, lançando propostas de caráter emancipatório não apenas para a criança e para o adolescente, como também para todos os que estão liga-

dos a eles: família, escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DEL PRIORE, Mary (org). Caminhos da História. São Paulo: Contexto, 1991.

EBC. Movimentos sociais destacam avanços em direitos das crianças. Agência Brasil. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Cientifica. 3 ed. São Paulo: Atlas:1996.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: São Paulo: Loyola, 2004.

SARTI, Cyntia. Família e individualidade: um problema moderno. In: Carvalho, M.C.B de (Org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: Educ, 1995.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. Compreendendo a criança como sujeito de direito: a evolução histórica de um pensamento. In: Ambito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 101, jun 2012.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

ZENILDA DE FÁTIMA MENDES DA FONSÊCA

RESUMO:

Com o intuito de compreender melhor o papel e a importância da contação de história no desenvolvimento da criança, realizou-se pesquisas bibliográficas sobre essa prática e seus efeitos nas aprendizagens dos alunos no cotidiano escolar. Percebeu-se que a contação de história é uma prática muito antiga e a muito tempo vem trazendo benefícios para o desenvolvimento das pessoas em diversas áreas do conhecimento, principalmente para a construção das aprendizagens das crianças pequenas. Apresentou-se estratégias para uma contação de história adequada, principalmente quando o público ouvinte são crianças pequenas, entendendo os impactos positivos dessa prática no desenvolvimento desse público e como é importante a atuação do contador. Falouse também de como a contação de história está presente no cotidiano escolar e da importância do professor no desenvolvimento dessa atividade. Falou-se ainda da contação de história como ferramenta para auxiliar a escola no compromisso de formar cidadãos leitores, entendendo a importância de começar com essa prática ainda na educação infantil e manter a constância nas etapas seguintes da educação, para alcançar as intencionalidades planejadas. Por fim concluiu-se que a contação de história é uma aliada na construção do comportamento leitor do indivíduo e no desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente na aquisição e apropriação da linguagem oral e escrita.

Palavras Chave: Historia. Criança. Benefícios. Aprendizagens.

ABSTRACT:

In order to better understand the role and importance of storytelling in children's development, bibliographical research was carried out on this practice and its effects on students' learning in daily school life. It was noticed that storytelling is a very old practice and for a long time it has been bringing benefits for the development of people in different areas of knowledge, mainly for the construction of learning for young children. Strategies for an adequate storytelling were presented, especially when the listening public are young children, understanding the positive impacts of this practice on the development of this public and how important the accountant's performance is. It was also discussed how storytelling is present in everyday school life and the importance of the teacher in the development of this activity. Storytelling was also talked about as a tool to help the school in its commitment to forming citizen readers, understanding the importance of starting with this practice in early childhood education and maintaining constancy in the following stages of education, in order to achieve the planned intentions. Finally, it was concluded that storytelling is an ally in the construction of the individual's reading behavior and in the cognitive development of children, especially in the acquisition and appropriation of oral and written language.

Keywords: History. Kid. Benefits. Learnings.

1. INTRODUÇÃO

Diante de uma prática muito comum no cotidiano escolar, porém, talvez com a sua importância subjugada e a sua execução muitas vezes forma inadequada, a contação de história por algumas vezes tem seus benefícios invisibilizados. Para que possamos

mostrar a importância dessa prática em sala de aula e na formação da sociedade, realizamos pesquisas bibliográficas e de observação, do quanto essa atividade contribui e acrescenta para a prática pedagógica e o desenvolvimento global e interdisciplinar da criança. Pesquisamos como a contação de história faz parte da vida das pessoas desde muito tempo, desde antes mesmo da criação da linguagem escrita, e o quanto essa prática foi importante para a formação dos seres humanos e continua auxiliando no desenvolvimento e na construção de valores e de conhecimentos até os dias atuais.

Observamos como a contação de história afeta as emoções das crianças e influenciam nas suas atitudes, observamos ainda, o que faz com que a criança se interesse pela contação de história, e a partir disso buscar estratégia para chamar a atenção e atrair o interesse da criança para essa atividade. Pesquisamos também as contribuições dessa prática para o despertar da criança para a literatura e o mundo dos livros. Com o intuito de reafirmar os benefícios da contação de história para o desenvolvimento cognitivo, pedagógico, emocional e afetivo das crianças, buscamos entender de que maneira esta ação interfere no dia a dia das mesmas, e com isso conscientizar educadores e contadores de história da importância de manter essa atividade frequente no planejamento escolar.

2. O PAPEL SOCIAL E A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA VIDA DAS PESSOAS AO LONGO DO TEMPO

A contação de história é uma prática que existe há muito tempo, antes de existir a linguagem escrita e as histórias relatados nos livros, já existiam as histórias contadas, elas se davam por meio de narrações de fatos acontecidos, de narração de mitos, lendas e crenças. E assim as histórias iam sendo contadas e recontadas, passando de geração em geração. Com o surgimento dos códigos de escrita e das histórias dos livros, as histórias inventadas, contadas e recontadas apenas de forma oral, foram inferiorizadas e desvalorizadas, dando espaço às histórias dos livros, porém, com passar do tempo e o reconhecimento ao valor das artes diversificadas, a contação de histórias voltou a ser reconhecida na sociedade letrada, ganhou espaço nas instituições educativas e os livros passaram a ser um aliado nessa prática. Desde os nossos antepassados que a contação de história é utilizada com o intuito de transmitir conhecimentos, valores, formar opiniões e posicionamentos, e contribuir par a formação do caráter.

Sobretudo, a contação de histórias registra o empenho de contadores e educadores na defesa de uma relevante causa social, visto que essa arte comporta uma função política fundamental para a formação crítica do indivíduo, possibilitando e despertando o interesse pela narrativa, pela leitura e pelo l livro (MEDEIROS e MORAES, 2016, p. 176)

É possível observar que, quando as crianças pequenas ouvem uma história, elas logo manifestam opiniões sobre certo e errado, bom ou ruim, se concordam ou discordam, ou começam a recontar a história dando opiniões, se colocando no lugar dos personagens e imaginando como agiriam se estivessem vivenciando algumas situações na história. Por isso ressaltamos a importância desta ação, e de como é importante ter estratégias para que a história alcance os ouvintes da maneira planejada.

O narrador é como um ator que incorpora personagens, mas entre eles percebemos algumas diferenças, o ator decora o texto e segue as instruções do diretor, o contador deve absorver incorporar e retransmitir a mensagem, mudar o texto de acordo com a sua interpretação e sua interação com a plateia, o contador apropria-se do texto, não decora. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo, recorrendo a própria memória, percebendo o quanto existe de si e de sua trajetória nos personagens do conto. (MEDEIROS e MORAES, 2016, p. 137).

2.1 Estratégias para atrair a atenção da criança durante a contação de história

É necessário ter boas estratégias para esse momento, uma delas é a escolha da história que deve ser adequada para o seu público ouvinte, cada faixa etária tem interesses diferentes e essa diferença tem que ser respeitada, caso contrário, corre-se o risco da história contada não atrair a atenção do público em questão. É necessário conhecer as especificidades do público ouvinte da história a ser contada. quando falamos de crianças pequenas da Educação Infantil, precisamos ter um olhar muito cuidadoso na hora de escolher a história, pois a faixa etária das crianças nessa etapa da educação é um fator determinante para o sucesso dessa atividade, por exemplo: para as crianças muito pequenas na primeira infância, precisamos trazer histórias curtas e com possibilidades de interação entre o contador e as crianças, para quê, dessa forma elas se mantenham com atenção na história por mais tempo, considerando que a criança pequena tende a se dispersar com mais facilidade e voltar a atenção para outras coisas a sua volta mais rápido. Para crianças um pouco maior, podemos investir em histórias um pouco mais longa e com um pouco de suspense, dessa forma a curiosidade por saber o desfecho da história vai ajudar a manter a concentração e o interesse na história. Outra opção para manter o foco das crianças é trazer histórias interativas, ou seja, histórias onde a criança

possa dar palpites e até mesmo tentar adivinhar o que vai acontecer no desenrolar da história.

O narrador é instigado pela plateia, contextualiza o seu texto, sua forma de narrar é viva na narrativa. Observa-se claramente sua intenção de prender a atenção do público, o suspense na apresentação das personagens, assumindo o corpo e voz de várias delas, o aproveitamento total do espaço e a centralização da narrativa na sua pessoa. O texto passa através do corpo que é um instrumento emprestado ao texto para esse fim. (MEDEIROS e MORAES, 2016, p. 135).

Outra estratégia que é essencial quando se pensa numa contação de história é o ambiente, a escolha do ambiente adequado, que interage com a história ou simplesmente um ambiente neutro onde a história é a protagonista, sem nenhuma interferência externa é muito importante. Algumas histórias pede um ambiente mais divertido, com objetos e elementos que possam dialogar com o que está se ouvindo, e outras pede apenas um ambiente silencioso, neutro e favorável a concentração. Uma das estratégias muito importante na contação de História é o envolvimento do contador, o mesmo deve investir em gestos, movimentos corporais, vozes e expressões para passar o máximo de realismo do que está sendo contado, e assim trazer a criança para o contexto da história, fazendo com que ela explore um mundo de imaginação e encantamento. "Ao contar uma história é necessário usar expressões para despertar emoções" (FARINA, 2017). Por último, porém, não menos importante, vamos falar dos acessórios que trazem um toque de realismo e aguçam ainda mais a imaginação do ouvinte.

Outro ponto muito relevante quando trabalhamos a leitura e a contação de História na educação infantil, principalmente para as crianças menores, na faixa etária de zero a três anos, é considerar a importância de repetir a história contada. É importante ressaltar que as crianças gostam muito de ouvir as histórias mais de uma vez, e é muito interessante observar que a cada vez que se repete uma contação percebe-se uma reação diferente na criança, muitas vezes observamos um interesse maior quando contamos a história pela segunda ou terceira vez, a repetição vai fazendo com que a criança se familiarize com a história e com os personagens, isso faz com que ela queira interagir e participar da contação. Segundo a pesquisadora, escritora, especialista em neurociência clínica, neuropsicologia educacional e mestre em ciências da educação. Michele Muller "Crianças gostam e precisam de repetição para aprender" (MULLER, 2017). A repetição de uma atividade ou leitura apresentada para uma criança auxilia na fixação dos conhecimentos adquiridos e possibilita a aquisição de novas aprendizagens.

2.2 A prática da contação de história no cotidiano escolar

A contação de história é uma prática muito frequente dentro da sala de aula, normalmente é feita pelo professor que cada vez mais tem buscado se aperfeiçoar nessa técnica, haja vistas que essa prática enriquece as suas aulas e traz muitos benefícios para a aquisição e construção dos conhecimentos dos alunos, a contação de histórias oferece diversas possibilidades de aprendizagens e potencializa o desenvolvimento global da criança, pois é uma atividade versátil onde o professor pode trazer diversas propostas e possibilidades de aprendizagens interdisciplinares.

A prática da contação de história deve fazer parte do planejamento do professor no cotidiano escolar, não somente como uma ação engessada, ou apenas no momento da leitura, e sim como uma rotina metodológica que agrega e promove aprendizagens diversificadas e significativas para os alunos, é evidente que a contação de história além de trazer conhecimentos didáticos e pedagógicos, influencia também nas emoções da criança e interfere de maneira significativa na formação e desenvolvimento da personalidade, melhorando consequentemente o desempenho escolar.

3. OS BENEFÍCIOS D A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA.

A contação de história, além de despertar a imaginação da criança é uma maneira muito eficiente de despertar o interesse pela leitura, as crianças pequenas mesmo sem conhecer os códigos de escrita são capazes de realizar a própria leitura, a partir das imagens e até mesmo da repetição e reconto da história depois de ouvi-la. Em se tratando da criança pequena da Educação Infantil, a leitura não pode ser somente uma "leitura corrida", é necessário que a história do livro, além de lida seja contada. É necessário também, utilizar todos os artifícios disponíveis para que a história tenha encanto e chame atenção da criança. É muito importante a preparação do ambiente, para que a criança se envolva e se interessa ainda mais pela história. "A contação de história ajuda a criança a desenvolver a linguagem oral amplia e diversifica seu vocabulário e desperta o interesse pela linguagem escrita". (FARINA, 2017).

A contação de história é uma arte que requer performance, é preciso explorar os recursos vocais, gestuais e corporais para que a história se torne tão real e atraente para o ouvinte, a ponto do mesmo se sentir presenciando os acontecimentos narrados. Um bom contador de história tem o poder de transformar uma simples história em quase uma peça de teatro, ele transforma objetos

do ambiente em peças e personagens da história, ele próprio se transforma em personagem imitando vozes, ruídos e barulhos. Alguns já tem sua própria mala de objetos, e quando começa uma contação, aparece tudo que é necessário para enriquecer a história e transformar o momento em uma experiência encantadora e excitante para os seus ouvintes.

Contar e encantar não são tarefa simples, exige habilidade, técnica e disposição para oferecer o melhor do contador de histórias, existem também pessoas que possuem o dom (talento nato), para as quais o esforço para fascinar e prender a atenção do público é menor do que para aqueles que necessitam de capacitação para alcançar o mesmo patamar. Entretanto, são requisitos fundamentais para o desempenho desta atividade a familiaridade com as histórias e a incorporação da mesma. (Faria, Flaviano, Guimarães e Faleiro, 2017, 37).

A contação de história ajuda a criança a desenvolver a linguagem oral, amplia e diversifica seu vocabulário e desperta o interesse pela linguagem escrita. A contação de história não deve ser encarada como algo simples que qualquer um pode fazer a qualquer momento, e sim, a contação de história é algo que qualquer um pode fazer, porém, é preciso preparo. Dada a importância e os benefícios dessa prática para as crianças, precisamos dar a devida importância a essa atividade, para que ela possa trazer os efeitos esperados.

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança (CARDOSO, 2016, p. 08).

Para contar uma história, antes de mais nada é preciso conhecer muito bem a história a ser contada, criar estratégias para sua contação, criar um ambiente propício e estar preparado para possíveis intervenções da parte do grupo ouvinte. Quando falamos de crianças pequenas o objetivo da contação de história é, entre outras coisas, provocar encantamento, mexer com imaginário e criar memórias que muitas levam para a vida toda, porém, se ao contar uma história, não for feita a devida preparação e tomado os devidos cuidados, corremos o risco de criar memórias equivocadas na criança e até mesmo provocar o seu desinteresse pelas histórias.

3.1 A contação de história como ferramenta para a construção do comportamento leitor da criança

Nos tempos atuais, com o avanço das tecnologias, o interesse pela leitura vem se perdendo dia após dia, a escola possui papel fundamental e precisa assumir seu compromisso de incentivadora da literatura, para evitar que cada vez mais a oportunidade de formar cidadão leitores. Para isso, é necessário que se comece muito cedo com as crianças ainda na educação infantil. Para que tenhamos sucesso nessa missão de despertar o interesse das crianças pelos livros, é preciso oferecer a leitura de uma maneira muito atraente, considerando que o mundo tecnológico tem muitos recursos que seduzem as crianças desde muito pequenas.

A contação de história é uma ótima ferramenta para atrair a atenção da criança, despertar o seu desejo pela literatura e transformar essa, então criança, em um potencial futuro leitor. É praticamente impossível chamar a atenção e atrair o interesse da criança pequena com a leitura feita de forma simples, é nesse momento que a contação de história entra em cena e faz toda diferença, pois uma história bem contada, explorando todas as possibilidades e recursos possíveis, pode deixá-la muito atrativa a ponto da criança se envolver de tal maneira, que ela se sinta parte daquela história, e isso certamente mexerá com as suas emoções fazendo com que ela queira vivenciar essas sensações novamente.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2018, p. 38).

Quando a contação de história se torna frequente, além de despertar o interesse e a curiosidade da criança pela história e pelos livros, criamos o hábito e efetivamos o prazer pela leitura, consequentemente propiciamos a construção da competência leitora das crianças. As crianças que não conhecem os códigos de escrita e ainda não se apropriaram da linguagem escrita, costumam fazer a leitura por meio das imagens, por isso é muito importante que, em uma contação de história a narrativa contenha o máximo de detalhes e sejam utilizados diversos recursos gestuais, corporais, e expressivos para que a história ganhe bastante realismo dentro da imaginação da criança, dessa forma ficará mais fácil e significativo para ela fazer a associação do que está ouvindo com as imagens apresentadas.

Se o professor conseguir fazer com

que a criança se interesse pelas histórias através das contrações desde pequena, desde a educação infantil, é muito provável que ela leve consigo esse interesse para as outras etapas seguintes da educação, dessa forma, depois que essa criança já tiver se apropriado da linguagem escrita, ela mesma se interessará em fazer a própria leitura, e se os incentivos continuar a longo da sua vida escolar, existe uma grande possibilidade real e efetiva dessa criança se transformar em um adulto leitor, e assim a escola terá cumprido seu compromisso de incentivar e ajudar a construir o comportamento leitor do indivíduo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de pesquisas realizadas com o intuito de mostrar a importância da contação de história no desenvolvimento e construção das aprendizagens das crianças, entendemos que essa é uma prática que está presente no dia a dia das pessoas desde os nossos antepassados. Aprendemos também que essa ação acrescenta muitos benefícios quando praticada desde os primeiros anos da criança, por isso devemos apresentar a contação de história para a criança ainda na educação infantil, pois isso fará com que ela crie uma relação com o mundo dos livros e da imaginação desde muito pequena, favorecendo o desenvolvimento de muitas outras áreas do conhecimento e auxiliando no desenvolvimento das emoções, criatividade, afetividade, linguagem oral e escrita e da personalidade.

Conhecemos algumas estratégias e a diferença que elas fazem no momento da contação de história, descobrimos a importância da preparação do ambiente e da escolha da história correta para cada público ouvinte, principalmente quando se trata das crianças menores. Essas estratégias fazem toda a diferença para o sucesso da dessa atividade, do alcance dos objetivos e das intencionalidades com a prática da contação de história. Mostramos também que a contação de história tem um papel fundamental na construção do comportamento leitor da criança, ressaltamos o compromisso da escola nessa construção e descobrimos que por meio da contação de história podemos despertar o interesse da criança pela literatura e começar a construir a sua competência leitora, e assim formar um cidadão-leitor.

Por fim, concluímos que a contação de história além de trazer muito encantamento para o mundo da criança, ela agrega inúmeros benefícios para seu desenvolvimento de modo geral, por isso reafirmamos a necessidade e a relevância de manter essa atividade presente e frequente na sala de aula, principalmente no contexto da educação infantil.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. 2016. 10 f. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes. Acesso em 25 de julho 2021.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. 2017. 19 f. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view. Acesso em 10 de julho de 2021.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. 10ª edição. São Paulo: Ática, 1999. 78 p.

FARINA, Tatiane de Fatima. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. 2016. 11 f. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php. Acesso em 06 de agosto de 2021.

MEDEIROS, Fabio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Maria Rauen. Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces. São Paulo: Edições Sesc SP, 2016. 868 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 12 de agosto de 2021.

MULLER, Michele. Crianças gostam e precisam de repetição para aprender. 2017. Disponível em: https://michelemuller.com.br/criancas-precisam-de-repeticao/. Acesso em 19 de agosto de 2021.

A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E OS PRINCIPAIS ASPECTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

MARIA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA

RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema Formação Docente Universitária e os principais aspectos do Ensino Superior no Brasil. Tem como objetivos apresentar alguns conceitos sobre a formação do educador atual e as questões éticas que permeiam todas as relações na escola. O que se espera dos docentes universitários é um conhecimento aprofundado de sua área de atuação e seria de grande importância um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos. A formação docente adequada é aquela que concilia a docência com a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente, temos então

que a Universidade é um espaço para a busca e a construção do conhecimento científico, exigindo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, buscando a produção e a socialização do conhecimento. Temos que a falta de prática nos currículos de formação dos professores é fator determinante para a prática docente eficaz, as metodologias de ensino que não preveem a prática em suas ações não conseguem dar conta da formação de um profissional docente no sentido amplo da palavra.

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino Superior; Legislação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A principal preocupação com a formação de professores se dá em relação aos conteúdos oferecidos nos cursos iniciais de formação, quais são as características deste ensino e as suas concepções. Temos que a falta de prática nos currículos de formação dos professores é fator determinante para a prática docente eficaz, as metodologias de ensino que não preveem a prática em suas ações não conseguem dar conta da formação de um profissional docente no sentido amplo da palavra.

O Ministério de Educação e Saúde foi criado em 1930 por Getúlio Vargas e em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme este estatuto as universidades poderiam ser pública ou particular e deveria incluir ao mínimo três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. No Brasil, os primeiros cursos superiores tiveram início em 1812 e

se limitavam ao Direito, Medicina, Politécnica e Agricultura, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, na Corte, que servia como modelo para os demais e os professores, nesta época, ainda não tinham uma instrução específica e nem havia fiscalização.

Com o apoio de professores estrangeiros e pesquisadores foi criada a Universidade de São Paulo, em 1934, reunindo faculdades tradicionais e faculdades independentes, originando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, (USP), que tornou-se um dos grandes centros de pesquisa do país. Durante a Nova República, cada estado brasileiro passou a contar com uma universidade pública federal em suas capitais. Neste período também surgiram universidades religiosas, católicas e presbiteriana, com este processo surge a UNE, União Nacional dos Estudantes, como forma de organização dos alunos universitários.

Com a Lei n° 4.024/61, a primeira LDB, o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a Lei nº 9.135/95, Conselho Nacional de Educação, definem a estrutura e o funcionamento do ensino superior, além de outros Decretos, Portarias e Resoluções.

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em lato sensu e stricto sensu. O trabalho do docente, bem como os saberes que eles trazem de suas vivências contribuem para a construção de práticas no coletivo escolar, para exercer sua função nas instituições escolares, o professor precisa estabelecer uma relação harmoniosa com os membros que fazem parte do contexto escolar, nessas relações sadias é que as práticas vão se consolidando numa perspectiva democrática de educação.

PRINCIPAIS ASPECTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As primeiras faculdades do Brasil foram a de Medicina, de Direito e Politécnica e estavam situadas em grandes cidades e tinham como base de orientação um propósito voltado à elite. Baseavam-se nos modelos franceses que eram voltados muito mais ao ensino do que a pesquisa. O cargos eram vitalícios e o responsável pelo campo de saber, tinha o poder de escolher seus assistentes e mantinha essa posição ao longo da vida.

Os primeiros cursos superiores no país tiveram início em 1812 e se limitavam ao Direito, Medicina, Politécnica e Agricultura, as aulas eram avulsas ou particulares, e com o tempo foram agrupadas nos liceus provinciais. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, na Corte, que servia como modelo para os demais. Os professores, nesta época, ainda não tinham uma instrução específica e nem havia fiscalização.

A primeira universidade no país foi criada em 1920 no Rio de Janeiro, resultante do Decreto n° 14.343, desta universidade faziam parte faculdades profissionais que eram voltadas ao ensino em detrimento da pesquisa e mantinham a sua autonomia. Em 1931, o Decreto N° 19.852/31 de Getúlio Vargas, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, elevando a formação dos professores secundários ao nível superior. Foi, então, criada, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com a finalidade de se ampliarem os conhecimentos das ciências "puras".

A Faculdade de Ciências e Letras não foi instalada, no entanto, instalaram-se modelos de organizações responsáveis pela formação docente, em 1934, pela Universidade de São Paulo e depois em 1935 pela Universidade do Distrito Federal. O Ministério de Educação e Saúde foi criado em 1930 e em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, definindo que as universidades poderiam ser públicas (federal, estadual

ou municipal) ou particular e deveria incluir ao mínimo três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Com o Decreto n° 8.681, de 15/03/1946, surge a primeira universidade católica do país, tendo o título de Pontifica, introduzindo nos currículos escolares a frequência a cultura religiosa. No mesmo período o estado de São Paulo construía um projeto de criação de uma universidade com alto padrão acadêmico. Fernando de Azevedo com o apoio do governo estadual, liderou a criação de uma universidade pública estadual na cidade.

A LDBEN não concebe à docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-

graduação lato sensu, em geral, essa preparação vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características. Apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exiguidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na Universidade. (PIMENTA, 2003, p. 273).

Com o apoio de professores estrangeiros e pesquisadores foi criada a Universidade de São Paulo, em 1934, reunindo faculdades tradicionais e faculdades independentes, originando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, (USP), que se tornou um dos grandes centros de pesquisa do país, conforme idealizado pelos seus fundadores.

Com a primeira LDB Lei n° 4.024/61 o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa. O órgão responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão da Política do Ensino Superior é a (Sesu) Secretaria de Educação Superior, que é responsável pela manutenção, desenvolvimento e supervisão das instituições privadas de educação superior.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a Lei nº 9.135/95, Conselho Nacional de Educação, definem a estrutura e o funcionamento do ensino superior, além de outros Decretos, Portarias e Resoluções. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) traz em seu texto:

Art. 43: A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...] IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade [...] (LDBEN 9394, 1996, p.15).

Com a exigência de qualificação dos professores e com a expansão das Instituições de ensino superior privadas é necessário um critério de avaliação para os cursos e faculdades e os programas de stricto sensu acabam se tornando necessário para os profissionais desta área, como uma forma de qualificação e competição.

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em lato sensu e stricto sensu e tem por objetivo atender aos professores, estudantes e outros profissionais após terem concluído o curso superior, visando a complementação da formação acadêmica com atividades de docência e de pesquisa. Os cursos de pós-graduação lato sensu mantém um formato semelhante aos da graduação, com aulas, seminários e conferências, ao lado de trabalhos de pesquisa sobre os temas relativos ao curso. Para o ingresso nestes cursos é necessário uma avaliação ou entrevista, na maioria das faculdades, além de o candidato possuir um diploma em nível superior.

Os cursos de Stricto Sensu visam a continuidade de estudos e formação científica e acadêmica, mestrado e doutorado, de alunos com nível superior. O mestrado tem duração aproximada de 24 meses e o doutorado dura cerca de 48 meses, o aluno deve cumprir um número mínimo de disciplinas, estipulado em cada programa, além da elaboração de uma tese.

FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS

Gatti (2003) enfatiza que para que a profissão e a formação docente sejam satisfatórias seria necessário que os mestrados, ao invés de aprofundar-se somente na especialização e nos conhecimentos das áreas, tivessem uma formação didática, para assim, poder articular à docência com a pesquisa, levando a indissociabilidade de ensino e pesquisa. A educação levada pela epistemologia genética de Piaget, o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, estas resultam de uma construção efetiva contínua.

Pimenta (2010) enfatiza que se espera que o professor mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades de professores.

O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumental. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a ser depositado na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida. (LIBÂNEO, 1990, p.12).

A legislação exige uma formação inicial para atuar na educação infantil, a formação parece resultar mais dos esforços pessoais destes profissionais, em ações individualizadas e pouca da participação no processo de construção do planejamento de sua própria formação, advinda dos cursos de formação em nível superior.

Sobre a formação docente na educação infantil podemos destacar:

[...] essa busca nem sempre é possível, em função das próprias condições de trabalho a que o professor é submetido. [...] falta de tempo destinado à formação em serviço, pois não é permitido dispensar os alunos para que os professores possam se reunir; falta de clareza dos próprios responsáveis pela formação acerca dos rumos que ela deve tomar; ausência de políticas públicas de formação do profissional de educação infantil; modelos de formação próprios do ensino fundamental, que desconsideram as especificidades da educação infantil. (MICARELLO, 2005, p. 150).

Atualmente o ensino fundamental preocupa-se com o desenvolvimento intelectual da criança. Isto envolve milhares de fatores e um deles é a afetividade, pode ajudar na aprendizagem do aluno ou isso faz com que a criança acabe misturando as coisas e tenha o professor como um amigo, levando os seus problemas pessoais para sala de aula o que atrapalha sua aprendizagem.

Veiga (2006) enfatiza que a docência do ensino superior demanda uma relação entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de produzir e socializar conhecimentos, o professor universitário tem um caráter de pesquisador. Neste sentido, é necessária a articulação dos projetos de pesquisa e os componentes curriculares que considerem a realidade social, definindo diferentes metodologias. O caráter pesquisador do professor universitário deve ir além e buscar conhecimentos que permitam uma melhoria para a sociedade.

Muitas são as contribuições de autores e pesquisadores que têm investigado a problemática da formação docente, pois é preciso hoje repensar a formação inicial e contínua dos professores, desse modo uma análise das ações pedagógicas do docente é essencial para o favorecimento da aprendizagem. Sobre a formação inicial do professor, Pimenta (2010) afirma que é necessário, na graduação, que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade, uma vez que o professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicas mecânicas (PIMENTA, 2010, p. 18).

A prática docente vem mudando ao longo do tempo com as mudanças nos conceitos sociais. Houve tempo em que ele possuía um papel definido, possuía o conhecimento, no qual a intenção era suprimida pelo poder autoritário que o mesmo exercia. Atualmente se consegue observar uma maior aproximação entre professor e aluno.

De acordo com Veiga (2006) o campo da docência universitária está se expandindo e neste sentido à docência torna-se uma profissão e como tal pode ser definida como uma construção social que permeia ações coletivas, os docentes em nível superior tornam-se os atores neste contexto. O campo universitário da docência vem sendo ampliado e à docência é uma profissão, advinda de uma construção da sociedade em que os atores desta profissão são os docentes. Ainda conforme a autora:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2006, p.2)

Veiga (2006) afirma que a docência em nível universitário exige a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino, buscando a produção e a socialização do conhecimento. A indissociabilidade prevê a articulação do currículo, dos projetos, sejam eles de intervenção ou pesquisa, considerando a realidade social. A pesquisa da docência necessita interrogar e investigar aquilo que está além do campo de visão buscando um conhecimento não apenas para divulgação mas para melhoria da sociedade.

Cunha (2004) enfatiza que se espera dos docentes universitários é um conhecimento aprofundado de sua área de atuação, com base nas ciências e com profissionalismo, vinculando o saber com a prática docente. Seria de grande importância conforme o autor, um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e uma preocupação neste sentido, mesmo em se tratando de alunos de nível superior, fato este que não se encontra como uma preocupação na história do ensino superior.

Segundo Gatti (2003) na educação su-

perior, a formação docente seria ideal conciliando à docência, a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente, mantendo as características de tais tipos de pesquisa. Neste sentido temos que a Universidade é um espaço para a busca e a construção do conhecimento científico.

> [...] a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes. (PIMENTA, 2003, p. 270)

Pimenta (2003) destaca três aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional do educador em nível superior, são eles: as questões relacionadas a sociedade, como seus valores e as formas de organização; o avanço da ciência no decorrer dos anos e a consolidação de uma ciência da educação, que possibilite o acesso aos saberes fundamentais no campo da Pedagogia.

Para Cunha (2004) a carreira universitária traz uma ideia de que o professor precisa ser um pesquisador, se baseando na dimensão cientifica, pesquisas em níveis de mestrado e doutorado, há uma ideia de que para ser professor universitário, é preciso dominar o conhecimento e as suas especialidades de maneira acadêmica de produção científica.

Para Pimenta (2003) é preciso que o professor do ensino superior aprenda a pensar e refletir coletivamente, expondo as suas ideias, abandonando o hábito de executar processos de planejamento, execução e avaliação de suas atividades de forma individual, tanto as relacionadas a pesquisa quanto aquelas relacionadas ao ensino. Essa mudança de concepção e prática docente deve ocorrer de maneira processual com a construção de vínculos e com análise das situações vivenciadas, partindo assim para o envolvimento com o grupo de trabalho.

A partir da tomada de consciência pelo professor de seu papel de investigador da sua própria prática e da compreensão do ensino não apenas no âmbito escolar e sim como realidade social é possível uma ressignificação nos saberes docentes que contribuem tanto para o processo de aprendizagem dos alunos, quanto para a sua formação contínua, pois o objetivo que se coloca hoje à atividade docente é mobilizar os saberes da própria experiência para contribuir com a própria formação e a formação dos alunos como sujeitos autônomos.

CONCLUSÃO

Na década de 1990 começam as mobilizações para o ensino a distância nas instituições de educação superior, utilizando as tecnologias disponíveis de informação, comunicação e de tecnologia. A educação a distância deve prever momentos de aulas presenciais seguindo o determinado na legislação em vigor. Os programas de governo foram responsáveis por impulsionar a educação a distância e permitir o seu acesso aos alunos no nível de ensino superior.

Com a promulgação da Lei n° 4.024/61, a primeira LDB, o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa. De acordo com a legislação vigente o órgão responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão da Política do Ensino Superior é a (Sesu) Secretaria de Educação Superior, além da responsabilidade de manutenção, supervisão e desenvolvimento das (Ifes) Instituições Públicas Federais de Ensino Superior e da supervisão das instituições privadas de educação superior.

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em lato sensu e stricto sensu, atendendo aos alunos que concluíram algum tipo de curso superior, e que desejam complementar seus conhecimentos ou formação acadêmica, para atividades de pesquisa e docência. No campo educacional, com a expansão das Instituições de ensino superior privadas, e com a exigência da qualificação do corpo docente na pós-graduação como critério na Avaliação Institucional e como referencial de qualidade da educação, os programas stricto sensu vêm se tornando uma necessidade competitiva para os profissionais que atuam na área.

A década de 1980 caracterizou-se por eventos locais e nacionais envolvendo a formação do professor, onde consolidavam-se as instituições democráticas; fortaleciam-se os direitos à cidadania, e elevava-se à educação a responsável pela superação das desigualdades nacionais. Nos anos 1990 ocorreram profundas modificações no sistema educacional brasileiro, a LDBEN 9394/96 enfatiza as dimensões sociais e políticas da atividade educativa, avaliação e a gestão.

A formação docente ideal seria aquela que conciliasse à docência com a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente, a Universidade é um espaço para a busca e a construção do conhecimento científico. De acordo com os autores pesquisados, à docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, buscando a produção e a socialização do conhecimento.

O que se espera dos docentes universitários é um conhecimento aprofundado de sua área de atuação, com base nas ciências, vinculando o saber com a prática docente,

neste sentido seria de grande importância, um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e uma preocupação neste sentido, mesmo em se tratando de alunos de nível superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96. Brasília: Secretaria da Educação, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Educação Porto Alegre – RS. Ano XXVII, n. 3. 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520 16 (2003).

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1990.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: "sair da teoria e entrar na prática"? In: KRAMER, Sonia (org.). Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido, Léa das Graças Camargos Anastasiou, and Valdo José Cavallet. Docência no ensino superior: construindo caminhos. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP (2003).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2006).

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