ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 9 (setembro de 2022) ISSN 25959042



iteqescolas.com.br

EDITORIAL

Museu do Ipiranga é reinaugurado oficialmente em São Paulo

Um pouco de história...

Em 8 de Setembro de 2022, os brasileiros puderam conhecer os novos espaços do Museu do Ipiranga na capital paulista.

A ação educativa do museu está organizada em três eixos: visitas, formação e outras propostas relacionadas aos diferentes perfis de público da instituição.

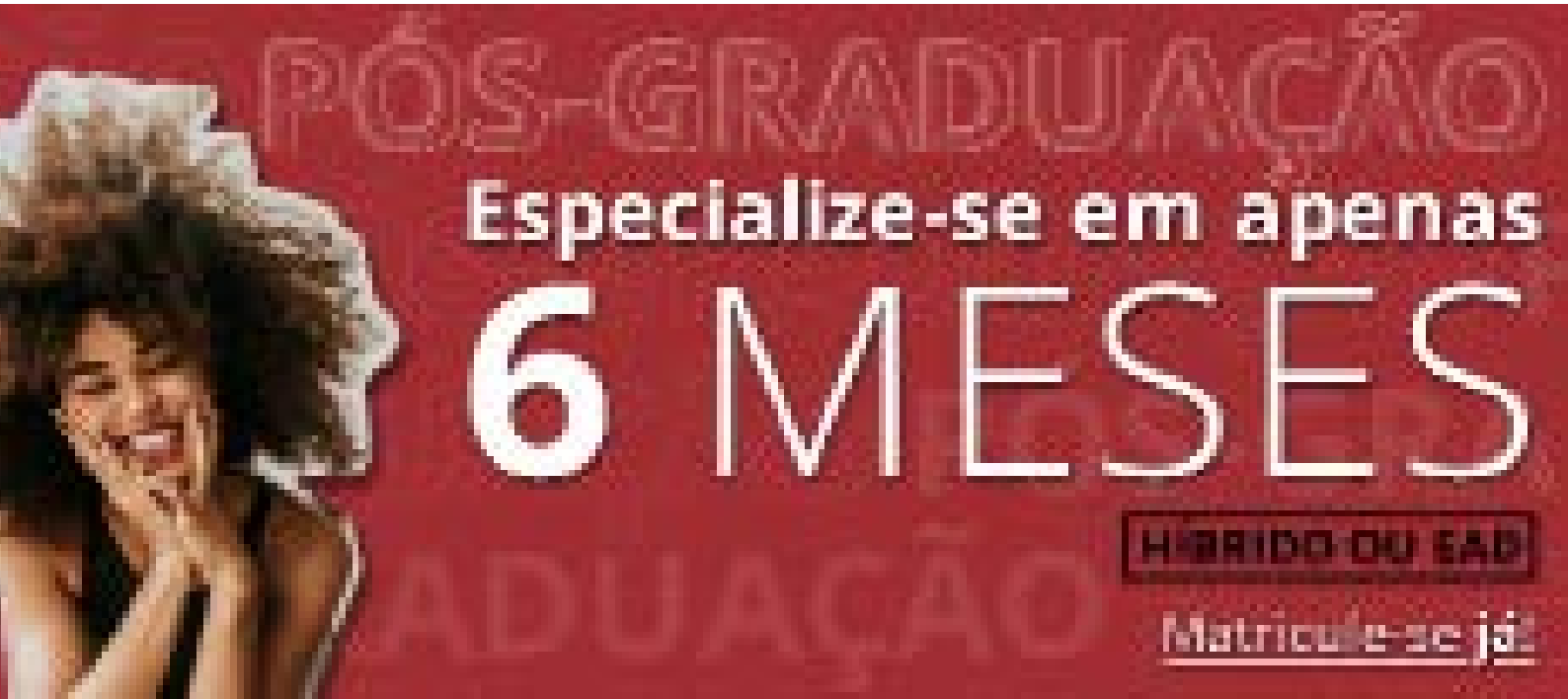
Nas exposições são abordados dois temas principais; A construção do Edifício Monumental e as transformações do acervo no decorrer de sua história. Quando o "Museu" foi criado tinha coleções variadas de botânica, zoologia, etnologia, mineralogia entre outras. Ao longo dos anos esses acervos foram transferidos para outras instituições.

O objetivo dessas transformações era fazer do "Ipiranga" um museu especializado em história. Pretendeu-se que a partir de uma experiência imersiva, o visitante descubra o que é cultura material, que retrata a história de modo concreto, através das obras de arte, como esculturas, quadros, objetos etc. Muito importante é conhecer todos esses materiais que permitem que os pesquisadores estudem as sociedades e contem suas descobertas. É necessário percorrer os espaços diferentes do museu, o saguão, as escadarias e o salão nobre, pois estes foram decorados com um acervo que nos mostra a visão da formação do Brasil. As áreas tombadas por órgãos de preservação do nosso patrimônio histórico nos faz mergulhar na história, conhecê-la e sentir como todos esses cenários nos levam a um tempo vivido e sentir sua evolução. Isto é muito significativo pois permite que novos olhares estabeleçam a conexão entre o passado e o presente.

Podemos a partir daí aprimorar o presente sem esquecer de um passado que preserva a memória cultural de um povo.

É um espaço ideal para despertar nossa curiosidade, estimular a reflexão e o debate, promover a socialização e os princípios da cidadania, visitar o "museu" deve ser uma prática recorrente para todos. Temos que reconhecer a importância desse espaço, saber de seu caráter educativo, e recomendar a visita aos nossos alunos. Estamos de parabéns por esta conquista cultural para nossa cidade.

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 EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA RAMOS DE CARVALHO.....16

2. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA.....23

3. O ENSINO DA LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
ALESSANDRA STEIN AMORIM DIAS.....29

4. A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
ALINE BLEINROTH NOLASCO.....33

5. BRINQUEDOS HEURÍSTICOS
ALINE GALICIOLI SANTOS.....37

6. DIREITO NA PERIFERIA E O HIP HOP COM MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO
ALLISSON TIAGO GOULART ALVES.....44

7. ARTE DE CONTAR HISTÓRIA: LITERATURA INFANTIL PARA FORMAÇÃO DA CRIANÇA
ANA LIGIA SANTOS MENDONÇA.....51

8. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR FACILITADOR
ANDRÉA SOUZA DOS SANTOS.....57

9. PRÁTICAS EM SALA DE AULA
ANDRÉA SOUZA DOS SANTOS.....61

10. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROFESSOR E ESCOLA CONSTRUINDO NOVAS APRENDIZAGENS
ANTONIO NAVARRO NETO.....66

11. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
APARECIDA NASCIMENTO LINHARES.....73

12. O USO DOS CONTOS NA EDUCAÇÃO PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS
BRUNA BARRETO MARTINEZ.....80

13. O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
CARLOS ALBERTO JANONI.....88

14. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CICARA GONÇALVES PEREIRA.....92

15. O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE BRINCADEIRAS POPULARES
CÍCERA DA SILVA PEREIRA.....98

16. PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA CARBONELL SCHUBERT.....105

17. O AUTISMO CAMINHANDO COM A LUDICIDADE
CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO.....111

18. A QUIMICA DOS PERFUMES: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS OXIGENADAS PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO
CLÁUDIO FELIPE SOUZA FONSECA.....119

19. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE
DANIELLA SILVA BORGES.....121

20. O PAPEL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DANILO RODRIGUES INACIO.....127

21. O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO
DANILO RODRIGUES INACIO.....132

22. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - LIMITAÇÕES E DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM
DÉBORA APARECIDA DE SOUZA GUIMARÃES.....138

23. A CULTURA AFRO BRASILEIRA EM AMBIENTE ESCOLAR
DENAIR ARAUJO DE LIMA ORTUNES.....146

24. O DESENVOLVIMENTO NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO.....152

25. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E REFLEXÕES PARA O FUTURO
DOUGLAS WILLIANS SANTOS.....158

26. EDUCAÇÃO PARA TODOS: INCLUSÃO ESCOLAR
EDVARD DE LIMA ALBUQUERQUE.....162

27. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DAS CRIANÇAS
ELENIR IZILDA MARTINS.....169

28. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ÉRICA DE FÁTIMA DOS SANTOS GERMANO.....174

29. A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTER FERNANDES PEREIRA SAMPAIO.....178

30. A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES ADAPTADAS E DENTRO DO CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA
FERNANDA RICARDO VILLAS BÔAS.....183

31. O CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE DE UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA E INTEGRADORA
FRANCIANNE ALINE OLIVEIRA BARROS DE SOUZA VASIUNAS....189

32. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA INFLUÊNCIA DA MÚSICA
GREICE RUFINO DE CARVALHO.....195

33. A LEITURA COMO DESENVOLVEDORA

DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GREICE RUFINO DE CARVALHO.....199

34. INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO
IOLANDA PEREIRA DO NASCIMENTO.....206

35. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O TELEFONE CELULAR COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM
Ione Lopes Dos Santos Rodrigues.....210

36. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I
IRACI ROLDÃO TONARELLI.....217

37. O CINEMA EM SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO
ISABELA IACONA ALVES.....221

38. RTE E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOANA D'ARC MARCELO MATOS.....225

39. A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOICE HERNANDEZ MARTINS.....229

40. NOVA GERAÇÃO ASSESSORIA EDUCACIONAL INCLUINDO O ALUNO COM AUTISMO NA CLASSE REGULAR
JOSELMA MAIA.....235

41. A INTOLERÂNCIA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS
JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA.....243

42. A POSSIBILIDADE DAS ARTES, DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA MOREIRA SILVA.....249

43. NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO FERRAMENTA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES
KARINA MARTINEZ SILVA.....254

44. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLY THIAGO DA SILVA.....259

45. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA ARTES
LEILA DE AQUINO MARIANO REIS.....263

46. A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA.....269

47. ASPECTOS RELEVANTES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ARTES
LILIAN FABRI SAMPAIO.....274

48. O LÚDICO E A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO
LOURDES DAS GRAÇAS MOTA LEITE.....278

49. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA
LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO.....288

50. A FOTOGRAFIA COMO REGISTRO PARA VISIBILIDADE DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUANA COLCHESQUI LYRIO EMIDIO.....294

51. IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ANO LETIVO DE 2020: UM CASO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA...297

52. AS DIVERSIDADES E AS RELAÇÕES SOCIAIS
LUCIANA RODRIGUES AMATO.....301

53. UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DO ENSINO
LUCIENE HELOÍSA ANDRÉ DE SOUZA.....307

54. PSICOPEDAGOGIA AUXILIANDO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....312

55. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA DE ARRUDA SILVA SANTANA.....316

56. A LUDICIDADE PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
MÁRCIA LÚCIA TELLES DA SILVA.....320

57. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA.....326

58. A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUZA.....330

59. A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMILIA
MARIA CLAUDIA FELIX.....334

60. A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR
MARIA CLAUDIA FELIX.....338

61. A EDUCAÇÃO INFANTIL É A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS
MARIA DE LOURDES ANGELINI.....341

62. CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR
MARIONICE COELHO FREITAS.....345

63. GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO EM EQUIPE
MICHELE ODO QUEIROZ.....353

64. AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR
MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES.....360

65. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
MONICA PONTES.....365

66. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO....371

67. LITERATURA INFANTIL: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS.....377

68. O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NILCE TELINI DE MELO.....384

69. TEORIA DO VÍNCULO E A INDISCIPLINA ESCOLAR FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
ORIENNE PASSINI PEREIRA DA SILVA.....393

70. A PSICOPEDAGOGIA E A INDISCIPLINA NA ESCOLA
ORIENNE PASSINI PEREIRA DA SILVA.....401

71. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
PATRICIA APARECIDA DE SA ROSA.....408

72. TRABALHO PEDAGÓGICO DOS JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO
PETTERSON STERN.....414

73. A ARTETERAPIA E O PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL
PRISCILLA RODRIGUES ALFIERI.....421

74. O LÚDICO E O ENSINO DE HISTÓRIA
REGINA ROSE VADT.....427

75. O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DIFERENCIADO
REGINA ROSE VADT.....434

76. A LUDOTERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI.....442

77. A IMPORTÂNCIA DE EDUCAR AS CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE PARA O CONSUMO SUSTENTÁVEL
RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO.....446

78. A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
RENATA RODRIGUES DE LIMA.....451

79. A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO ESCOLAR
RENATA RODRIGUES DE LIMA.....456

80. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS DE ONTEM E HOJE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ROSANA DA SILVA AUGUSTO.....462

81. AFETIVIDADE: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR
ROSANA DA SILVA.....466

82. IMIGRANTES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS
ROSANA DA SILVA.....474

83. O LUDICO E A INFÂNCIA
SANDRA GLAUCIA BIANCHI.....481

84. O JOGO E O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA GLAUCIA BIANCHI.....485

85. A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SHEILA SELES DE AQUINO.....489

86. O ENSINO REGULAR E A SÍNDROME DE DOWN
SILVIA MARIA GESINI ALONSO.....494

87. A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO....499

88. JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES.....503

89. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I
TALITA SANTONI MIOTTO.....512

90. EDUCAÇÃO FÍSICA MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANA SANTOS NOVAES.....518

91. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
TERESA CRISTINA VAZ CASTRO.....524

92. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
THAÍS CRISTINA DE OLIVEIRA ALMEIDA.....531

93. EDUCAÇÃO E FAMÍLIA EM FOCO
VANDER LÚCIA SILVA LESSA.....536

94. O DESENHO COMO FORMA DE LINGUAGEM
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA.....543

95. A CONTRUIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA A IMINUIÇÃO DOS CASOS DE BULLYING ENTRE ADOLESCENTES
VANESSA ARAUJO GOMES GIRON.....548

96. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NO ENSINO REGULAR
VIVIANE APARECIDA FERNANDES DE ARANDA.....553

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
Thais Vicalvi Romeiro

ITEQ ESCOLAS

Rua Lagoa Tai Grande, 91
São Paulo - SP - CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

30 de setembro 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. 9 (set. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Arte. 2. Hip Hop. 3. Síndrome de Down. 4. Tecnologia Educacional. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605

APRESENTAÇÃO

Os desafios enfrentados pelos docentes do século XXI Um perfil possível...

O perfil dos professores atual deve ter características que vão além do conhecimento teórico.

O docente passa ser aberto para o aprendizado contínuo, podemos dizer que o professor de agora chega a ser multidisciplinar. Para tal é necessário ir além de sua área específica, percorrer por outros setores para possibilitar uma experiência de ensino mais completa aos alunos. É preciso então, ir além de sua área específica, percorrer por outros setores para possibilitar uma experiência de ensino mais completo aos alunos. É preciso então, ir além das matérias básicas e ampliar as fronteiras dos conhecimentos. Dentre as inúmeras competências para ensinar e aprender a "pratica reflexiva, o trabalho em equipe e por projetos, a autonomia, pedagogias ativas e diferenciadas, centralização sobre os novos dispositivos de aprendizagem sensibilidade em relação ao saber e a lei delineiam um roteiro para esse novo professor. " Recentemente temos que nos atentar a uma cultura tecnológica de base para pensar as relações entre os instrumentos da informática e as competências intelectuais, as práticas de leitura e de escrita, do saber em si, pois todo professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares para a vida, deve ter interesse em adquirir e desenvolver competências fundamentais em uma cultura tecnológica, de modo que reconheça a importância da luta contra o fracasso escolar e a exclusão social.

Especificamente o edital do concurso para professores da rede municipal nos traz no módulo inicial a referência à Língua Portuguesa, pois nada mais importante que os professores compreendam a linguagem verbal e escrita, a produção e o entendimento de textos pois eles permitem que os conhecimentos façam sentido aos alunos. É preciso saber que ler e escrever é compromisso de todas as áreas.

E o uso da variedade culta é de bom senso. A informática nos permitirá uma nova forma de ensinar e aprender. Utilizar-se de diferentes linguagens, apropriar-se de ferramentas midiáticas e tecnológicas no cotidiano escolar é uma necessidade. Esse letramento digital já é uma constante entre os alunos, nós professores devemos dirigir e propor metodologias ativas para a aprendizagem.

A legislação específica, devemos conhecer e aplicar as leis básicas da legislação das Diretrizes e bases da Educação Nacional; em todas as suas demandas. Enfim, precisamos compreender a importância da escola pública para a democratização do acesso e da permanência dos nossos alunos.

A legislação é clara e consistente quanto às temáticas do nosso tempo; a diversidade as políticas de inclusão, o currículo, a autonomia da pedagogia, gênero e sexualidade, avaliação ... É importante a leitura dos documentos e das leis com o objetivo de retirar deles o cerne das questões, imbuir-se de conceitos básicos do profissional que atua em uma sociedade como a nossa.

Quanto aos conhecimentos pedagógicos, nada mais importante que focar no currículo da cidade em todas suas orientações, que estão com a consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Conhecimentos Específicos, todos os conhecimentos solicitados derivam de estudos e pesquisas feitos por "mestres" que pensam sobre as temáticas educacionais presentes na realidade brasileira e até em internacionais, por eles estudados.

Referência – bibliográfica geral. A bibliografia embasa todos os conceitos ideais para a formação do professor do Séc XXI, desde o "Racismo Estrutural" de Silvio Almeida, o currículo de Miguel Arroyo, "a Pedagogia da autonomia" de Paulo Freire, Gênero e sexualidade de Guacira Lopes Louro, a Avaliação da Aprendizagem de Cipariano Lucksese', educação Inclusiva de Maria Teresa e Mantoan, entre outros...

Portanto todas essas leituras são imprescindíveis para ação e reflexão dos professores da sociedade atual.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale

SUMÁRIO

1. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA RAMOS DE CARVALHO.....16

2. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA.....23

3. O ENSINO DA LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
ALESSANDRA STEIN AMORIM DIAS.....29

4. A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
ALINE BLEINROTH NOLASCO.....33

5. BRINQUEDOS HEURÍSTICOS
ALINE GALICIOLI SANTOS.....37

6. DIREITO NA PERIFERIA E O HIP HOP COM MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO
ALLISSON TIAGO GOULART ALVES.....44

7. ARTE DE CONTAR HISTÓRIA: LITERATURA INFANTIL PARA FORMAÇÃO DA CRIANÇA
ANA LIGIA SANTOS MENDONÇA.....51

8. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR FACILITADOR
ANDRÉA SOUZA DOS SANTOS.....57

9. PRÁTICAS EM SALA DE AULA
ANDRÉA SOUZA DOS SANTOS.....61

10. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROFESSOR E ESCOLA CONSTRUINDO NOVAS APRENDIZAGENS
ANTONIO NAVARRO NETO.....66

11. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
APARECIDA NASCIMENTO LINHARES.....73

12. O USO DOS CONTOS NA EDUCAÇÃO PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS
BRUNA BARRETO MARTINEZ.....80

13. O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
CARLOS ALBERTO JANONI.....88

14. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CICARA GONÇALVES PEREIRA.....92

15. O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE BRINCADEIRAS POPULARES
CÍCERA DA SILVA PEREIRA.....98

16. PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA CARBONELL SCHUBERT.....105

17. O AUTISMO CAMINHANDO COM A LUDICIDADE
CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO.....111

18. A QUIMICA DOS PERFUMES: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS OXIGENADAS PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO
CLÁUDIO FELIPE SOUZA FONSECA.....119

19. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE
DANIELLA SILVA BORGES.....121

20. O PAPEL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DANILO RODRIGUES INACIO.....127

21. O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO
DANILO RODRIGUES INACIO.....132

22. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LIMITAÇÕES E DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM
DÉBORA APARECIDA DE SOUZA GUIMARÃES.....138

23. A CULTURA AFRO BRASILEIRA EM AMBIENTE ESCOLAR
DENAIR ARAUJO DE LIMA ORTUNES.....146

24. O DESENVOLVIMENTO NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO.....152

25. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E REFLEXÕES PARA O FUTURO
DOUGLAS WILLIANS SANTOS.....158

26. EDUCAÇÃO PARA TODOS: INCLUSÃO ESCOLAR
EDVARD DE LIMA ALBUQUERQUE.....162

27. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DAS CRIANÇAS
ELENIR IZILDA MARTINS.....169

28. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ÉRICA DE FÁTIMA DOS SANTOS GERMANO.....174

29. A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTER FERNANDES PEREIRA SAMPAIO.....178

30. A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES ADAPTADAS E DENTRO DO CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA
FERNANDA RICARDO VILLAS BÔAS.....183

31. O CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE DE UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA E INTEGRADORA
FRANCIANNE ALINE OLIVEIRA BARROS DE SOUZA VASIUNAS...189

32. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA INFLUÊNCIA DA MÚSICA
GREICE RUFINO DE CARVALHO.....195

33. A LEITURA COMO DESENVOLVEDORA DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GREICE RUFINO DE CARVALHO.....199

34. INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO
IOLANDA PEREIRA DO NASCIMENTO.....206

35. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O TELEFONE CELULAR COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM
Ione Lopes Dos Santos Rodrigues.....210

36. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I
IRACI ROLDÃO TONARELLI.....217

37. O CINEMA EM SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO
ISABELA IACONA ALVES.....221

38. RTE E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOANA D'ARC MARCELO MATOS.....225

39. A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOICE HERNANDEZ MARTINS.....229

40. NOVA GERAÇÃO ASSESSORIA EDUCACIONAL INCLUINDO O ALUNO COM AUTISMO NA CLASSE REGULAR
JOSELMA MAIA.....235

41. A INTOLERÂNCIA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS
JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA.....243

42. A POSSIBILIDADE DAS ARTES, DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA MOREIRA SILVA.....249

43. NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO FERRAMENTA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES
KARINA MARTINEZ SILVA.....254

44. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLY THIAGO DA SILVA.....259

45. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA ARTES
LEILA DE AQUINO MARIANO REIS.....263

46. A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA.....269

47. ASPECTOS RELEVANTES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ARTES
LILIAN FABRI SAMPAIO.....274

48. O LÚDICO E A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO
LOURDES DAS GRAÇAS MOTA LEITE.....278

49. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA
LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO.....288

50. A FOTOGRAFIA COMO REGISTRO PARA VISIBILIDADE DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUANA COLCHESQUI LYRIO EMIDIO.....294

51. IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ANO LETIVO DE 2020: UM CASO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA.....297

52. AS DIVERSIDADES E AS RELAÇÕES SOCIAIS
LUCIANA RODRIGUES AMATO.....301

53. UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DO ENSINO
LUCIENE HELOÍSA ANDRÉ DE SOUZA.....307

54. PSICOPEDAGOGIA AUXILIANDO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....312

55. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA DE ARRUDA SILVA SANTANA.....316

56. A LUDICIDADE PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
MÁRCIA LÚCIA TELLES DA SILVA.....320

57. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA.....326

58. A HISTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUZA.....330

59. A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMILIA
MARIA CLAUDIA FELIX.....334

60. A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR
MARIA CLAUDIA FELIX.....338

61. A EDUCAÇÃO INFANTIL É A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS
MARIA DE LOURDES ANGELINI.....341

62. CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR
MARIONICE COELHO FREITAS.....345

63. GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO EM EQUIPE
MICHELE ODO QUEIROZ.....353

64. AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR
MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES.....360

65. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
MONICA PONTES.....365

66. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO.....371

67. LITERATURA INFANTIL: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS.....377

68. O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NILCE TELINI DE MELO.....384

69. TEORIA DO VÍNCULO E A INDISCIPLINA ESCOLAR FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
ORIENNE PASSINI PEREIRA DA SILVA.....393

70. A PSICOPEDAGOGIA E A INDISCIPLINA NA ESCOLA
ORIENNE PASSINI PEREIRA DA SILVA.....401

71. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
PATRICIA APARECIDA DE SA ROSA.....408

72. TRABALHO PEDAGÓGICO DOS JOGOS COO-

PERATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO
PETTERSON STERN.....414

73. A ARTETERAPIA E O PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL
PRISCILLA RODRIGUES ALFIERI.....421

74. O LÚDICO E O ENSINO DE HISTÓRIA
REGINA ROSE VADT.....427

75. O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DIFERENCIADO
REGINA ROSE VADT.....434

76. A LUDOTERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI.....442

77. A IMPORTÂNCIA DE EDUCAR AS CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE PARA O CONSUMO SUSTENTÁVEL
RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO.....446

78. A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
RENATA RODRIGUES DE LIMA.....451

79. A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO ESCOLAR
RENATA RODRIGUES DE LIMA.....456

80. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS DE ONTEM E HOJE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ROSANA DA SILVA AUGUSTO.....462

81. AFETIVIDADE: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR
ROSANA DA SILVA.....466

82. IMIGRANTES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS
ROSANA DA SILVA.....474

83. O LUDICO E A INFÂNCIA
SANDRA GLAUCIA BIANCHI.....481

84. O JOGO E O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA GLAUCIA BIANCHI.....485

85. A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SHEILA SELES DE AQUINO.....489

86. O ENSINO REGULAR E A SÍNDROME DE DOWN
SILVIA MARIA GESINI ALONSO.....494

87. A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO.....499

88. JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES.....503

89. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I
TALITA SANTONI MIOTTO.....512

90. EDUCAÇÃO FÍSICA MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANA SANTOS NOVAES.....518

91. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
TERESA CRISTINA VAZ CASTRO.....524

92. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
THAÍS CRISTINA DE OLIVEIRA ALMEIDA.....531

93. EDUCAÇÃO E FAMÍLIA EM FOCO
VANDER LÚCIA SILVA LESSA.....536

94. O DESENHO COMO FORMA DE LINGUAGEM
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA.....543

95. A CONTRUIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA A IMINUIÇÃO DOS CASOS DE BULLYING ENTRE ADOLESCENTES
VANESSA ARAUJO GOMES GIRON.....548

96. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NO ENSINO REGULAR
VIVIANE APARECIDA FERNANDES DE ARANDA.....553

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 EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

RESUMO

Por meio de algumas referências bibliográficas apresentamos a oportunidade de conhecer melhor a união entre a educação e ludicidade e assim poder trazer grandes contribuições no que se refere à formação da criança na alfabetização. Destaca o brincar como recurso pedagógico, abordando a brincadeira, o jogo e o brinquedo como órgão facilitador da aprendizagem, e do mesmo cria-se formas prazerosas, nas quais as crianças interagem com o mundo e inventam suas próprias descobertas. O professor ao escolher um jogo deve visualizar analisar e ressaltar o que almeja atingir, ao utilizar o jogo, como um instrumento de função educativa. Deixando evidente que o mais importante do que delimitarmos qual a metodologia que iremos usar, é oportunizar as crianças uma forma dinâmica e prazerosa de aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Criança; Ludicidade.

ABSTRACT

Through some bibliographic references we present the opportunity to know better the union between education and playfulness and thus be able to bring great contributions with regard to the formation of children in literacy. It emphasizes playing as a pedagogical resource, approaching play, games and toys as an organ that facilitates learning, and from the same, pleasurable ways are created, in which children interact with the world and invent their own discoveries. When choosing a game, the teacher must visualize, analyze and emphasize what he wants to achieve, when using the game, as an instrument of educational function. Making it clear that more important than delimiting which methodology we will use, is to provide children with a dynamic and enjoyable way of learning.

PALAVRAS-CHAVE: Literacy; Child; playfulness.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar de que forma a ludicidade está inserida no processo de ensino-aprendizagem em alunos da Educação Infantil.

O jogo pode ser visto como uma atitude essencial que possibilita a conquista da liberdade de expressão, o transitar do cotidiano permeado de regras e normas socialmente construídas para o mundo lúdico em que elementos tais como imaginação, desejos e alegria são totalmente permitidos.

Como justificativa acreditando na importância do lúdico, a proposta da nova LDB traz à tona uma concepção de educação que vai além da simples instrução. Sendo assim, a atividade lúdica como um meio motivador vem ao encontro do que sugere a nova LDB. Contudo, não se pode esquecer que, no processo de ensino aprendizagem, a figura do professor torna-se de primordial importância.

É de suma seriedade que se desenvolva todo um trabalho com atividades diferenciadas na Educação Básica, com o intuito levar os alunos a conhecer seus limites para então adquirirem confiança em si e sentirem-se aceitas, ouvidas e amadas. Ficando dessa forma prontas para receberem novos sentimentos, costumes e papéis sociais em sua amplitude.

Como problema, e importante que se desenvolva um trabalho visando à falta de recursos que o aluno da escola pública sofre e se a escola não sanar essa falta os pais não conseguirão oferecer uma educação de qualidade para seus filhos, os mesmos não têm recursos.

A criança precisa viver bem as fases iniciais da vida, para construir seu conhecimento de forma segura e confiável. No brincar muitas questões são trabalhados, muitos problemas são descobertos e muitos problemas são resolvidos. A escola se propõe a trabalhar a educação pedagógica, e acredita-se que os pais deverão ensinar os princípios, mas sabe-se que os pais de hoje não têm tempo para os filhos e muitas questões nenhuma das partes o realizam.

Piaget (In Macedo, 2000) em seus estudos, coloca como indispensável a atuação do professor na aquisição do conhecimento, uma vez que suas atitudes irão interferir nas possíveis relações que o aluno venha a estabelecer com os conteúdos e com o mundo.

Para ele o lúdico é um atributo fundamental do ser humano; dessa forma o professor, ao realizar o seu trabalho em sala de aula, deverá estabelecer relações entre o conhecimento puro e o ato de brincar.

Considerando ser um grande desafio

o de educar, e especialmente o de educar por meio do lúdico, e que embora o brincar sempre tenha feito parte do cotidiano infantil, nem sempre lhe foi dada a devida importância. Mesmo sabendo que a presença das atividades lúdicas vem desde os tempos primitivos, têm evidências disso e de brinquedos e brincadeiras infantis em várias culturas, criam-se muitas dúvidas e dificuldades em conviver com ludicidade dentro das instituições de ensino. Ao adentrar no ambiente escolar o aluno está cheio de expectativas e ansiedades em desbravar um universo novo cheio de mistério.

Então cabe ao educador atentar-se às metodologias de ensino inovadoras, para que o interesse das crianças não se perca no vazio e se desestimule. Isso torna a ludicidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de suma importância dando a flexibilidade com que pode ser desenvolvido o processo educacional, tornando as aulas mais produtivas.

Olhando sob o prisma de que, o processo de construção é dinâmico e interativo entre aluno, professor, objetos de estudo e o meio. O professor ao utilizar o lúdico estará propiciando o prazer em aprender. Pensando em todos esses desafios e ao mesmo tempo tentando compreender melhor essa aprendizagem, na alfabetização veio a ideia do tema que é "A contribuição do Brincar com Recurso

Pedagógico na sala de Alfabetização".

Durante muito tempo, o brincar era visto apenas como recreação. Somente após muitos anos rompeu-se com esse pensamento e que assim atribuíram um valor especial e cognitivo ao brincar infantil.

Com o pensamento obsessivo de que a alfabetização se limita as quatro paredes da sala de aula e o método adequado põe o professor em conflito, frente à situação de que o número de crianças com acesso à alfabetização aumentou e que trouxe como consequência o fracasso escolar notável.

Descobriu-se então, a prática falida e começou o discurso da culpa: aluno submetido carente, escola deficiente, máquina de reprodução das relações de poder.

Professores mal pagos, má formação, profissionais incompetentes.

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Subir e descer em árvores, pular amarelinha, fazer comidinha, ouvir histórias ou até mesmo brincar com jogos no computador não tem função na escola, certo? Errado. Estudos realizados desde o séc. XIX informam que o brincar vai além da função social e promove o desenvolvimento do indivíduo de forma integral, além de possibilitar a aprendizagem de conteúdos no processo escolar. Pensar sobre o lúdico, trabalhar com jogos e brincadeiras parece algo inovador e que traz aos professores informações novas a respeito do ensino.

No entanto, o que a nos dias de hoje é o início de um resgate, de uma concepção já existente sobre o lúdico e que, há muito tempo, já é trabalhado com vistas a atingir um objetivo específico: a aprendizagem. Por muitos anos a brincadeira foi vista como algo de menor importância, relegada a um segundo plano tanto entre pais quanto entre professores.

O brincar passou a ser dissociado do ato de ensinar e uma nova postura passou a ser adotada nas escolas. Quantos já não ouviram frases como "existe a hora de brincar e a hora de estudar!" Mas quem disse que não é possível estudar brincando? Em frases como esta está embutida a ideia de que se a criança está brincando, não está aprendendo e que estudar é coisa séria, mas brincar não. Os jogos e brinquedos passaram a ser vistos como algo a ser utilizado após os trabalhos "sérios".

"Quem já acabou o dever pode brincar". Frases desse tipo passaram a ser bastante ouvidas nas escolas e fortaleceram ao longo dos anos um conceito equivocado sobre as brincadeiras. Com isso, pais passaram a ver a ludicidade na escola como algo menor, como um mero momento de descontração.

Na década de 90, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2001) resgataram em seus textos a importância de se trabalhar com o lúdico em sala de aula. Dessa forma inúmeros profissionais passaram a incluir em seus trabalhos o uso de jogos e brincadeiras com vistas a atingir uma aprendizagem que fosse realmente significativa. Mas agora, questiona-se se há embasamento teórico nos trabalhos desses professores ou se a forma de trabalho que tem sido desenvolvida está baseada na intuição, naquilo que o professor acredita ser o mais correto.

Na perspectiva interacionista, percebe-se a importância das interações entre os alunos seu meio social. Partindo desse pressuposto teórico o educador torna-se mediador no processo ensino-aprendizagem. A prática pedagógica deverá propiciar aos alunos situações problema que estimule seu raciocínio lógico, enfatizando procedimentos lúdicos. A fim de promover mudanças significativas no contexto do aprendiz, bem como o todo que o compõe o ser humano. Como enfatiza Jean Piaget:

"Na vida social, como na vida individual o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades. É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou

interações modificando a consciência dos indivíduos". (PIAGET, 1973, p. 33).

É pertinente, afirmarmos que a educação do ser humano vai muito além da transmissão de conhecimentos. E sim, a busca de apreensão dos mesmos numa perspectiva relevante ao seu aprimoramento intelectual, no qual a mesma dever ser dinâmica e constante, sob a reflexão de suas ações, como os afirma Almeida:

"A ação de buscar e de apropriar-se dos conhecimentos para transformar exige dos alunos esforços, participação, indagação, criação, reflexão, socialização com prazer, relações essas que constituem a essência psicológica da educação lúdica". (ALMEIDA, 1995 p. 29).

A Importância de o Lúdico no Despertar da Criatividade O lúdico faz parte da vida humana em suas atividades cotidianas e caracteriza-se por sua capacidade de propor satisfação, funcionalidade e por sua espontaneidade.

Sob este prisma, pode-se justificar a importante intervenção do trabalho lúdico, visando o desenvolvimento da criatividade, vindo à promover no ser humano a satisfação inerente ao trabalho lúdico, considerando-o um meio natural que viabiliza a criança explorar o mundo. Fazendo um auto avaliação, que o levará a conhecer seus sentimentos, suas ideias e seu modo de agir. Como diz Kishimoto, "da atividade lúdica a criança forma conceitos, seleciona ideias e estabelece relações lógicas." (1992, p. 16).

Jogos e Brincadeiras Na atualidade ao se pensar nas brincadeiras da criança vale ressaltar que, brincando com as fantasias ela constrói uma ponte no tempo, ao viver o presente, relembra fatos pretéritos e faz uma projeção para o futuro, sempre complementando a realidade que o cerca. Neste contexto, o educador pode utilizar-se dos jogos e brincadeiras como processos lúdicos que irão aguçar ainda mais a vontade de seus alunos em desbravar a sua infinita capacidade de em aprender assim nos afirmam

Rodulfo. (KISHIMOTO, 1990, 9. 79).

Como pôde ser notado o jogo e a brincadeira são de fundamental importância na infância, possibilita a integração e socialização do grupo. Visto que, os mesmos exigem a movimentação física, envolvimento emocional e provoca o desafio mental. Como ressalta Kishimoto (1996, p. 43):

"[...] os jogos colaboram para a emergência do papel comunicativo da linguagem, a aprendizagem das convenções sociais e a aquisição das habilidades sociais". Uma brincadeira ou jogo no qual participe um grupo de pessoas sempre irá demandar permutas, partilhas, comparações e negociações serão envolvidos gestos, movimentos, canto, dança e o faz de conte.

Diante da complexidade dos jogos, não se pode dizer de que os termos brincadeira e jogos sejam tão distintos, embora não possuam o mesmo significado. A brincadeira é um estágio primitivo caracterizado pela liberdade de regras estruturadas, basicamente surge e flui acerca da espontaneidade e para tal basta ter como subsídio uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão. Já o jogo em sua essência pode deter algumas formas sérias, sendo executada dentro da mais profunda seriedade. Como nos diz Almeida (1995, p.57):

[...] que para perceber a diferença entre atividade lúdica e não lúdica basta analisar os aspectos que evidenciam os diversos tipos de jogos e as características que se seguem: a) Capacidade de absorção: o jogo tem como característica principal absorver o participante de maneira intensa e total, num clima de entusiasmo. É nesse envolvimento emocional que reside a verdadeira essência do jogo. b) Espontaneidade: No jogo predomina-se uma atmosfera espontânea, existindo regras a serem seguidas. Poderá contar com o participante de uma forma alternativa de que dependerá de sua disponibilidade e criatividade. c) Limitação de Tempo: O jogo inicia se num determinado momento e continua até que se chegue a certo fim, no qual a movimentação caracteriza a dinâmica do jogo. d) Possibilidade de Repetição: O que caracteriza é o aspecto temporal do jogo. e) Limitação de Espaço: Haverá um espaço definido no qual o jogo se realizará. O espaço reservado ao jogo é como se fosse um mundo temporário e fantástico, dedicado a pratica de uma atividade especial, dentro do mundo habitual e rotineiro. f) Existência de Regras: Cada jogo se processa de acordo com certas regras, que são convenções determinadas daquilo que vale dentro do mundo temporário põe ele circunscrito.

Diante do exposto, há de se considerar que, o lúdico tendo sua origem na palavra latina "ludus" que significa "jogo". O lúdico assim passa a ser reconhecido como ferramenta importante ao reconhecimento desenvolvimento cognitivo do ser humano. Visto que, se for reconhecido em sua essência lúdica para a finalidade essencialmente pedagógica.

Neste enfoque, o lúdico pode auxiliar na construção do processo ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, desde que seja trabalhada de acordo com a faixa etária dos alunos, para que se consiga alcançar os objetivos propostos.

É eminente que é enriquecedor o trabalho de forma interdisciplinar, que quando realizado por meio da ludicidade, envolverá vários conhecimentos de uma só vez. Como vem sendo explicitado, os jogos pedagógicos são notáveis recursos que o educador pode utilizar no ensino da Língua Portuguesa, contribuindo para o enriquecimento e desen-

volvimento intelectual e social do educando, levando-os a aprender trabalhar em equipe, com criatividade, bom humor e imaginação.

Na matemática, o jogo leva ao conhecimento de regras e este jogar propicia articulação entre a problemática proposta, gerada pelo convívio social e a imaginação, ao desenvolvimento de novos conhecimentos matemáticos.

Fazendo com que a exploração e transformação a criança comece a estabelecer significados. Percebendo que o meio se modificará com sua ação.

Ao passo que as disciplinas de Ciências, História e Geografia, pode ser utilizada jogos que explores a linguagem visual, oral e escrita, que levarão os alunos à compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza, em relação aos valores humanos, toda sua historicidade. Como também os processos envolvidos na construção do tempo e espaço geográfico.

Assim, como está especificado no PCN's de História e Geografia: "A Geografia ao pretender o estudo de lugares, suas paisagens e território, tem busca do um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informações". É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados - Jorge Amado, Érico Veríssimo, Guimarães Rosa, entre outros cujas obras retratam as diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. (PCN'S, 1997, p. 117).

O educador deve auxiliar seus alunos na problematização dos conteúdos, de forma a contribuir para que realmente haja a apreensão significativa dos mesmos. Desta forma este estará instigando o educando a procurar solução de um problema, seja de natureza linguística, científica ou ética. O importante é que, de fato suscite a aprendizagem. Sendo o jogo uma atividade livre, lúdica que viabiliza ao aluno vivenciar situações significativas.

Piaget (1973, p. 56) classificou os jogos, especificando-os sob os seguintes procedimentos: a) Observação e registro dos jogos praticados em casa, na escola e na rua, tentando relacionar o número possível de jogos infantis. b) Análise das classificações já existentes e aplicação dessas classificações conhecidas em relação aos jogos coletados.

Piaget (2000, p. 63), ainda aborda três tipos de estrutura que caracterizam os jogos: "O Exercício, O Símbolo e A Regra". 1- Jogo de Exercício = Jogos de exercício, que contempla a faixa etária do nascimento até o aparecimento da linguagem, aparecem os jogos sensório- motor. Nesses jogos de exercício a única finalidade é o prazer. 2- Jogo Simbólico = Período característico entre dois a sete anos. A função desse tipo de atividade lúdica, que consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos; a cada criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando os, ou seja, completando a realidade da ficção. 3- Jogos de Regras = Combinações de elementos intelectuais, sensório-motor, de competição, cooperação, as quais têm por trás regulamentos estabelecidos tanto por sua tradição, das gerações, como durante as situações momentâneas.

As atividades lúdicas segundo Vygostky (1984, p. 29), reforçam o potencial associativo da criança, em função de proporcionar a possibilidade d e estabelecimento de situações reais e imaginárias, ajudando a criança a viver processos reais, por meio de adequação de sistemas estabelecidos em atividades simbólicas.

No ambiente escolar ao se falar de Jogos Pedagógicos é possível defini-los como basicamente modelos de situações reais. Podendo ser um grande aliado do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao lhe oportunizar a diversificação de jogos côa recurso para o trabalho pedagógico em suas aulas, tornando-as mais criativas.

Contudo, não se esquecendo de classificar os conteúdos, sugerindo que sejam trabalhados num contexto de situações problemas, viabilizando trabalhar conceitos, princípios e essencialmente as possíveis ligações que tais conceitos promoverão. Para tal, deve-se ter sempre em mente que, o pensamento cresce das ações efetuadas.

O professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao escolher um jogo deve visualizar analisar e ressaltar o que almeja atingir, vindo a utilizar o jogo, como um instrumento de função educativa. Deixando evidente que o mais importante do que delimitarmos qual a metodologia que iremos usar, é oportunizar as crianças uma forma dinâmica e prazerosa de aprendizado.

"As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executa-los de forma satisfatória e adequada". (PCNS ED. FÍSICA 2001, p.36)

Enfim, a educação por meio da ludicidade, é uma proposta de trabalho que, se bem ministrada e assimilada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderá contribuir efetivamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse processamento aprimorar a aprendizagem dos alunos, formando cidadãos aptos a exercer sua cidadania de forma plena e consciente, de seus direitos e deveres.

Para Ferreiro (1997), "o problema da alfabetização foi sempre uma decisão toma-

da somente pelos professores, sem considerar, porém, as crianças".

Tradicionalmente, as investigações sobre as questões de alfabetização giram em torno de uma única pergunta: "como ensinar a ler e escrever"? Não seria o momento de a escola refletir sobre suas ações, pensar um pouco no individual de cada criança criar mecanismo inovadores capazes de vir ao encontro das reais necessidades de cada criança, transformando o ler e o escrever em algo que a criança goste de fazer, da ludicidade.

Por meio do brincar ela aproxima-se mais do seu mediador e desenvolve suas habilidades de forma prazerosa. As crianças têm muita necessidade de brincar. É que elas elaboram novos significados no decorrer da realidade vivida no dia-a-dia e assim conhecem o mundo.

A maioria das crianças que chegam à escola pela primeira vez, especialmente os que entram direto na alfabetização têm a esperança que ela irá continuar a brincar, só que isso na maioria das vezes não acontece, ou seja, muitos professores não conseguem entender que a criança ao brincar aprende.

Esta concepção ainda não está presente no cotidiano de muitos educadores e assim não conseguem relacionar brincar e ensinar. Brincar é fundamental para a criança controlar impulsos, manter o equilíbrio, além de ser importante para poder compreender, e se relacionar com o mundo, pois, as atividades lúdicas desenvolvem a capacidade cognitiva.

As brincadeiras na alfabetização representam uma importante situação de aprendizagem que deve ser valorizada e incentivada pelo educador. Ela pode ocorrer espontaneamente, durante as atividades livres do recreio, por exemplo, bem como, oferecida intencionalmente como objetivos específicos de aprendizagem, os dois fatores importantes na vida de uma criança, que só poderá compreender aquele educador que foi capaz de fazer estudos relacionados a tudo isso.

A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação, o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação e as matérias fornecidas para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal (WAJSKOP. 2001 p.27).

Portanto a LDB-9394-939, define a educação a 1ª etapa da educação básica garantindo os direitos da criança pela constituição Federal de 1988. "Art. 29- A educação infantil primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seus anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando da família e da comunidade".

O artigo 29º - nos confirma a importância da primeira etapa da criança que é educação infantil e que a escola é um espaço social privilegiado de construção do conhecimento.

Não há como crescer na dimensão cognitiva se não houver crescimento na relação com os outros e consigo mesmo. Os valores precisam ser abordados desde a Educação Infantil a fim de construir na relação com o outro um modo agradável de socializar experiências, valores e atitudes essenciais, para promover uma aprendizagem com qualidade.

Apesar do brincar ser um comportamento espontâneo da criança, o professor deve criar situações, fornecer matérias que estimulem a brincadeira, para que assim possam expressar novas experiências.

Mas é claro que se devem apresentar à criança os limites existentes e que também se faz necessário. Muitos educadores acreditam ser perca de tempo às brincadeiras na sala educativa de cada criança, ou coloca muitas vezes como passatempo para o aluno e também para o professor. Partindo da permissa de que o brincar ainda é desvalorizando nas escolas, muitas vezes é tido como passatempo ou atividade espontaneísta, pouco é utilizado para que a criança se expresse, investe e jogue. Esse tipo de prática desconsidera que o brinquedo proporciona o desenvolvimento socioafetivo cognitivo e psicomotor (FIDELIS, TEMPEL 2005 p.21).

Hoje, existem milhares de atividades lúdicas que ensinam muito mais do que o "mais do que ensino" tradicional, aquele que o aluno pega seu caderno ou cartilha, o professor ensina e ele "aprende". As atividades lúdicas são fundamentais para socialização da criança especialmente para as da alfabetização, é nesta fase que tudo se aprende.

Aprender brincando, com toda certeza, fará o aluno aprender mais rápido e com mais facilidade, mas é muito importante que o educador tenha objetivos para que pretenda atingir com este brincar. O processo de conhecimento das crianças inicia sempre desde pequenas, com uma exploração dos objetivos, quando pratica ações sobre os objetivos. (PIAGET, 1969 p.25) .

Podemos compreender que mesmo uma criança brinca sozinha ela já está adquirindo conhecimento se descobrindo neste processo, imagina se estiver brincando em grupos e se neste grupo estiver alguém com capacidade de estimular esse processo da aprendizagem lúdica, sem dúvida irá contribuir para a aprendizagem da criança.

A palavra lúdica vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão concluídos os jogos brinquedo e divertimento e é relativa também daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuna à aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua

compreensão de mundo (FIDELIS TEMPEL, 2005 p.32).

Por meio do brincar, dos jogos, as crianças desenvolvem o raciocínio lógico, pode também estar desenvolvendo várias habilidades, ao mesmo tempo em que também pode interagir com o brinquedo como se estivesse interagindo com algo existente na realidade do adulto.

Ou seja, a criança quando está brincando de mamãe e filhinha está reproduzindo algo já vivenciado na vida real dela. O mesmo quando o menino brinca de caminhão e diz ser o motorista, talvez esteja representando uma situação ou alguém próximo a ele.

Portanto, ao passo que a criança brinca está desenvolvendo sua aprendizagem, e sendo assim porque não utilizar esse mecanismo como o meio facilitador na sala de alfabetização? O professor de alfabetização poderá utilizar vários momentos para assim alfabetizar, de uma música, por exemplo, ele poderá trabalhar a letra dela e com certeza a criança terá mais facilidade de aprender, além de proporcionar momentos prazerosos para a criança, estará rompendo com a timidez, contribuindo com o ensino do professor e a aprendizagem do aluno na alfabetização.

O professor de alfabetização precisa conhecer bem seus alunos, saber como e de que forma eles brincam, do que mais gostam de brincar, para ai poder usar suas metodologias que facilitarão o conhecimento do aluno, bem como a forma de utilização de cada método.

A questão metodologia não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens do método, bem como conhecer as limitações de cada um (CANGLIARI 1998p. 36).

Saber quando e como utilizar sua metodologia para facilitar a aprendizagem é papel fundamental para o educador, sobretudo para o professor de alfabetização, que utiliza o método lúdico.

Alfabetização para muitos profissionais da educação era "bicho de sete cabeças" para os que estavam iniciando a profissão, mas o pior para muitos é a alfabetização e da luticide, aí sim é algo desesperador para muitos. Mas se tivermos um olhar voltado para a criança e conseguirmos entender que é instinto da criança já nascer brincando, porque não aprender brincando? E porque não na sala de alfabetização? Brincando a criança aprende com toda a riqueza do aprender fazendo, sem ter medo de errar.

É também no brincar que as crianças aprendem suas primeiras regras de disciplina e a necessidade de negociação e sem falar que o imaginário se torna real, como já disse anteriormente. Com isso a escola precisa tornar-se um lugar também de brincar, mas um brincar orientado.

E no mundo do brinquedo, em que a criança vive mergulhada, é que devemos buscar as ferramentas para trabalharmos os primeiros passos para o desenvolvimento da criança, bem como da alfabetização, para que passe a ser interessante e vivenciada por todos. Para tanto é importante que saibamos que o lúdico vem tornando lugar em destaque na ação pedagógica, e cabe a nós educadores proporcionarmos e fazer a diferença para com nossos alunos.

Acreditamos que as pessoas que têm um ideal, uma filosofia, um objetivo, consigam seus intentos. Acreditamos também que por vezes a tarefa é bastante difícil, porque estamos acostumados à mesmice e mudar gera comprometido. Mas quando pensamos no resultado final é que não podemos destruir (FIDELIS TEMPEL 2005 p. 3).

Sabemos o quanto é difícil trabalhar com o lúdico, mas sabemos que podemos superar essa concepção nossa no momento que fazemos e vemos a diferença acontecer em sala de aula, do resultado da aprendizagem da criança.

Ou seja, quando conseguimos nos aliar o lúdico às técnicas pedagógicas e conseguimos entender que o simbólico vai dando lugar ao real e que a criança vai crescendo e aprendendo a dominar os códigos, entendemos a necessidade de mudar e fazer a diferença.

Diante de tudo vemos que alfabetizar por alfabetizar não vale a pena precisamos ter um contexto, uma totalidade e fazer valer, o que lhe foi concebido.

[...] A alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem quem ensina e quem aprende tem sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação à natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem e de que maneira este objeto de conhecimento interem no processo, não como uma tríade: temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (professores) têm sobre este objeto. (FERREIRO. 2001 p.09).

Diante disso podemos reafirmar a relação entre o "alfabetizar" e as diversas maneiras de alfabetização e uma delas é do brincar direcionado e com objetivos que possam contribuir para isso.

Apesar de tantas pesquisas com vários teóricos que vem nos afirmando sobre a importância do lúdico na aprendizagem, ainda há uma severa separação entre o estudar e o brincar. Existem diversas situações que contribuem para que isso não aconteça, não é só o lúdico em sala, mas também a própria sala de aula que ainda não está formatada para isso, e assim a essência do lúdico fica aprisionado entre uma carteira e outra, impossibilitados de movimentos.

Teixeira da Silva (2008) salienta sobre a importância do esclarecimento, ao corpo docente de toda escola que, ao apresentar algum tipo de deficiência ou limitação, física ou mental, isto não significa inferir que aluno não possua inteligência. Ele é portador de uma lesão, e não existe a necessidade de ser tratado como louco vítima ou marginal.

Com muita dedicação, conhecimento sobre o tipo de necessidade e persistência é possível a obtenção de grandes progressos no aprendizado destas pessoas que, em grande parte dos casos, passam a apresentar limitações de comportamento e aprendizado maior do que a própria incapacidade gerada pela deficiência. A mesma autora complementa que é indispensável o resgate de uma proposta pedagógica que proporcione ao estudante PNE um ensino prazeroso e produtivo, por meio do lúdico motivando o interesse na construção do conhecimento.

Kishimoto (2010) esclarece que a aprendizagem passa a ter mais sentido com o lúdico, tornando-a mais concreta e com maiores possibilidades de imaginação. Com isto, estimulam-se mais os sentidos dos alunos que passam a ser mais acurados, aproximando-os ainda mais da plena aprendizagem.

Os brinquedos educativos, para Teixeira da Silva (2008) são utilizados como artefatos pedagógicos para facilitar o processo de ensino e da aprendizagem. De acordo com a autora, é possível promover ou motivar de forma prazerosa o desenvolvimento da criança utilizando-se, por exemplo, do jogo de quebra-cabeças, insere a noção tanto de formas quanto de cores.

Os brinquedos de tabuleiros são indicados por ajudar na compreensão de números e operações lógicas e matemáticas; passatempos do tipo jogos de encaixar, proporcionam uma noção de sequências, tamanhos e formas. Os brinquedos feitos na forma de móbiles colaboram na ampliação da percepção sonora, visual e na locomoção motora.

De uma forma geral estes e outros tipos de brinquedos, jogos e entretenimentos são muito utilizados em atividades psicopedagógicas sempre procurando melhorias no processo ensino-aprendizagem por meio das interações sociais, que levam a criança a desenvolver melhor o processo cognitivo, afetivo, físico e mental.

Para a realização das atividades do cotidiano, características de todo ser humano, como calçar-se, amarrar os sapatos, vestir-se, arrumar sua roupa, usar talheres para as refeições, tomar banho e escovar os dentes da vida diária, etc., as ações lúdicas podem representar uma excelente alternativa de ensino. Kishimoto (2010) afirma tratar-se de expressões simples, mas que representam muita coisa sobretudo para o PNE que muitas vezes entende que fazer tais coisas, mesmo com limitações representa um sinal de independência e, portanto, precisam ser incentivadas nas crianças desde a menor idade. A aprendizagem, que por vezes não acaba acontecendo plenamente com a prática repetitiva do exercício, poderá ocorrer durante as brincadeiras.

Afinal de contas, com o prazer que as brincadeiras produzem, existe a possibilidade da criança se identificar melhor com o tema ensinado, passando a se envolver mais, compreendendo também novos conceitos que lhe são ensinados. Como uma ação pedagógica planejada, controlada e avaliada, o lúdico, segundo a visão de Gomes e Castro (2010) e Kishimoto (2010), na forma de brincadeiras e jogos divertidos tem possibilidade de utilizado nas mais diferentes disciplinas constituintes do currículo da educação especial.

Kishimoto (2010) afirma que o brincar é, ao mesmo tempo, pedagógico e terapêutico, permitindo e colaborando na quebra de preconceitos e consequente aceitação e aproximação das pessoas. Quando as crianças, indistintamente de sua classe, em relação a necessidades educacionais especiais, brincam juntas, promovem a comunicação e a criação de um ambiente mais harmônico, superando com isto, os inúmeros desafios e dificuldades encontrados no dia a dia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das pesquisas bibliográficas percebe-se que, os pensamentos de renomados teóricos sobre a potencialidade dos jogos e brincadeiras vêm certificar a contribuição dos jogos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo melhor assimilação dos conhecimentos e possibilitando a integração dos mesmos aos conteúdos curriculares. Promove também a socialização de forma positiva, propiciando aos alunos uma visão crítica dos acontecimentos em suas práticas cotidianas.

Conclui-se então que, a metodologia lúdica se usada de forma consciente e responsável, pode realmente contagiar os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e despertá-los a interpretar o mundo como indivíduo ativo no processo de transformação. E em todo esse processo o professor deve assumir o papel de intercessor, ético e

cooperativo fazendo de suas aulas uma excelência em dinamismo que suscite a opinião entre educando - educador.

Desde muito tempo atrás, a questão de interesse, participação e o ensino aprendizagem tem causado muita preocupação por parte dos educadores que procuram buscar novos recursos para motivarem a prática de ensino. Após muitos estudos e pesquisas, chegou-se à conclusão que ao brincar a criança desenvolve vários aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Partindo do pressuposto que é da brincadeira que a criança tem maior probabilidade de assimilar experiências, adquirir valores, socializar-se à sociedade a qual o educador lhe prepara, surge a idéia de pesquisar mais sobre o tema para poder assim compreender melhor cada aspecto acima colocado.

As brincadeiras, os jogos, os brinquedos estimulam a curiosidade, iniciativa e autoconfiança no aluno, proporcionando aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção.

A grande tarefa da escola com relação à Ludicidade é proporcionar um ambiente prazeroso favorecendo a aprendizagem. Para ajudar as crianças a adquirirem o hábito de pensar, de analisar e de buscar alternativas, a escola precisa oferecer atividades bem dinâmicas, baseadas em perguntas e situações muito criativas. Os jogos e brincadeira evitam acomodação porque exigem que as crianças pensem e se esforcem para encontrar as melhores opções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica, técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

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

BRASIL. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia –Vol.5, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001.

CAGLIARI, Luiza Carlos: Alfabetização e Linguística 2ª Ed. São Paulo: Sapione Ltda, 1998.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIDELIS. Silva Aparecido. Educação Infantil: Uma proposta Lúdica. Cuiabá: 2005.

GOMES, Tiago Pereira; Castro. G. Macário de. Brincar e Desenvolvimento

Infantil: Uma Análise Reflexiva. 2010.

Disponível em: www. ufpi.br/subsiter. files//ppged/arquivo/file. Acesso em 11 junho 2020.

KISHIMOTO, Tezuka Mochida. Jogos, Brinquedos, Brincadeira e a Educação. 2ª

Ed. São Paulo: coffe, 1990.

KISHIMOTO, Tizukop. Mochira. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 9ª

Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. 2010. Disponível em www inesul.edu.br/professor/arquivos.. Acesso em 11 jun 2020.

. _____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____O Jogo e a EducaçãoInfantil. 1995 Disponível em www inesul.edu.br/professor/arquivos.. Acesso em 11 jun 2020.

WAJKOP, Gisela Brincar na pré-escola. S.ed. São Paulo: Cortiz, 2001.

PIAGET, Jean. A Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lucia. Tecendo Tramas na Aprendizagem: Um estudo sobre crianças excluídas na escola. Dissertação de Mestrado. Universidade São Judas, São Paulo, SP. 2008.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

RESUMO

Este artigo apresenta, em termos gerais, a intensa relação entre a educação e a arte e sua importância na Educação Infantil. Os conceitos e ideias explanados neste trabalho pretende ser uma simples resenha do

que as práticas pedagógicas extraem destes movimentos que proliferaram e continuam buscando respostas para a cada vez mais difícil tarefa de ensinar, especialmente ensinar artisticamente, tendo em vista sua concepção lúdica, interrogativa, e crítica propiciando às crianças a oportunidade expressarem o mundo de forma sensível e crítica e buscando suas próprias respostas sobre a vida, por meio de produções artísticas singulares.

Palavras-chave: Educação pela Arte. Educação Infantil. Educador.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito para mostrar a importância do ensino da arte na Educação Infantil. Serão abordados argumentos significativos para a melhor compreensão desta temática do ensino da arte nas escolas, mostrando a eficácia dessas práticas principalmente quando os educadores assumem uma postura investigativa em relação a própria prática e reflexiva junto ao grupo de trabalho e sua turma de crianças.

Ao longo dos anos iniciais na educação (crianças de 0 a 6 anos), o eixo educacional do ensino e da aprendizagem, tem como principais protagonistas professores e estudantes, respectivamente, tem sido o alvo de inúmeros debates sobre como melhorar a qualidade do ensino. Muitos estudantes têm dificuldades em assimilar informações dos textos estudados e conteúdos orais na educação em geral, esse trabalho vem mostrar que a arte pode ser uma forte aliada para proporcionar melhor compreensão dos conteúdos.

O artigo apresenta fatores que deram sentido as artes visuais que estão presentes e nos cercam no mundo contemporâneo. Essas manifestações artísticas tiveram início há milhões de anos, quando os homens começaram a praticar em paredes pinturas rupestres, tendo como objetivo se expressar com o mundo. Ao longo dos anos a arte foi evoluindo, novos talentos foram se expondo.

Atualmente é possível notar nas obras as expressões de sentimentos. As diversas formas de expressão pelas artes visuais e plásticas. No decorrer deste século, ocorreu uma revolução mundial na apreciação da arte das crianças. Pouco a pouco, percebeu-se que temos na arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar.

De acordo com Carvalho e Cunha (2020, p. 9),

As crianças já nascem criando instalações. Elas têm um talento natural para construir – juntar – dar substância e inventar histórias. Observar – equilíbrio e desequilíbrio – experimentar as possibilidades dos materiais. Criar ambientes - ambientes próprios – jamais vistos anteriormente. Descobrir. O processo de construção é o mais comum para elas, isto é, se elas tiverem a oportunidade.

As crianças possuem uma arte inata, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas ao seu estágio de desenvolvimento mental, e essa linguagem não deve ser julgada pelos padrões adultos (dos educadores). Portanto, a arte desempenha um papel fundamental na educação das crianças; desenhar, pintar ou esculpir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo.

Por meio da imaginação o ser humano compreende o mundo, deduz prováveis situações, nos faz dialogar e a perceber o que somos, o que queremos e pensamos sobre nós, os outros e as coisas, nos dá condição de interagir com o passado, presente e futuro. E com as crianças não é diferente, com a representação de suas manifestações criativas. Desta forma, a arte compreende o homem em sua totalidade e traz a ele uma percepção de que a criação está dentro dele. Possibilita tornar visível o que é invisível, valendo-se do simbólico.

Segundo os estudos de Herbert Read (2001), o uso da arte na educação para explicação determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção. A arte nas crianças é de suma importância, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual. Quando se identifica a tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina de arte, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana.

Carvalho e Cunha (2020, p. 17), sugerem que escolas e professores devem se aproximar da arte produzida em nosso tempo, atualizando conceitos, o olhar e as formas de produzi-la dos últimos cem anos. Desta forma, serão concebidas reflexões sobre possíveis maneiras de ensinar arte para crianças na contemporaneidade.

As ideias de arte de espalham de diversas maneiras nos contextos educativos, e a mistura de informações acadêmicas ou do senso comum, sobre a arte, caracterizam modos de ensiná-la em diferentes níveis.

É raro encontrar propostas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a visão da arte dos últimos 100 anos (arte pós-moderna ou arte contemporânea). Percebe-se atualmente, que o que orienta o pensamento pedagógico em arte, está fundamentado em critérios de arte de um tempo passado, que não vivemos mais.

Todavia, há alguns anos já é possível verificar que a arte sofreu transformações radicais, que vinham de movimentos de vanguarda, referente às linguagens, formatos, materiais, autoria, estética. Todas essas transformações deveriam estar aderidas nas formas de ensinar arte deste século.

DESENVOLVIMENTO

A importância da arte no desenvolvimento mental das crianças

A pedagogia tradicional tem como pilar a razão, todavia a opção que apresentarei reforça os aspectos sensoriais, sentimentais e emocionais da experiência estética, o sujeito da experiência é o centro desta concepção, que tem suas raízes no romantismo do século XVIII e XIX, porém é no início do século XX que se configura como modelo educacional.

Dermeval Saviani nos traz uma comparação clara e sintética entre o modelo tradicional e a pedagogia da Escola Nova, revelando que esta última particularizou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. (apud FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 31)

A espontaneidade, o frescor e o vigor característicos da livre expressão dos desenhos e da pintura infantis deveriam ser reconhecidos como de importância maior do que a fidelidade imitativa, mas também deveria ser reconhecido que, para criança, é mais fácil progredir pela linguagem do desenho do que pela escrita. A direção artística é mais bem-sucedida por meio da prática artística do que qualquer outra forma. A arte na educação como expressão pessoal e cultural é um instrumento importante para o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento mental individual.

Por intermédio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade. Dessa forma, a arte não deve ser tratada como algo exterior a ser inserida no esquema geral da educação. Em compensação, a educação não pode ser considerada completa sem a arte. Há um certo modo de vida que consideramos bom, e a atividade criativa a que denominamos arte é essencial nele.

Apresento neste artigo conceitos que mostram a importância da arte vinculada ao ensinar e ao aprender, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as contribuições das artes para a vida, para o aprendizado e para a socialização das crianças, assim como a influência da arte na formação intelectual destes indivíduos.

Para Herbert Read, a arte é estimulo ao desenvolvimento da criatividade da criança. Diz ele:

Todos nascemos artistas, mas somos convertidos em cidadãos insensíveis por uma burguesia que nos deforma durante o processo de educação de uma maneira tal que nossos corpos já não podem expressar-se como movimentos e sons naturais e harmoniosos ou somos psiquicamente deformados porque nos obrigamos a aceitar um conceito social de normalidade que exclui a livre expressão dos impulsos estéticos. (READ,2001, p.205)

Read ressalta a importância do ensino da arte para a formação da personalidade da criança, afim de, formar um conceito que exalta o ensino por meio da arte nas escolas e por professores bem preparados pode despertar a imaginação, percepção e criatividade das crianças, e ajudar em toda sua vida escolar.

Segundo Herbert Read, "O método da arte", ou "Método estético" deve ser visto como um instrumento indispensável da educação. A criança não possui capacidade mental para entendimento do método cientifico, todavia, o método estético é inato dela. Diz ele:

A arte da criança é sumamente importante para o desenvolvimento psicológico e um passaporte para liberdade, para a fruição plena de seus dotes e talentos, para a sua felicidade e estabilidade na vida adulta. (READ, 1982, p.45)

O conceito de Educação pela Arte foi desenvolvido na segunda metade do século XX, por Herbert Read. Embora não represente muito mais que uma transposição para o contexto atual da tese original de Platão. Herbert Read tenta visibilizar o papel das artes na educação, e apontar caminhos que levem à sua aplicação às necessidades atuais. Para Herbert Read (1966,17): Toda criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contribuição para a riqueza infinita da vida em comum.

O principal argumento utilizado para inserção da arte na educação, é a forma de liberação emocional. E até hoje esse argumento continua a ser seguido.

A arte não deve apenas ser aplicada na educação considerada como regular, mas também na reinserção, reeducação e reconstrução das estruturas físicas e psicológicas do indivíduo, num processo de reconciliação da singularidade com a unidade social. A educação deve englobar o processo de individualização e consequentemente o processo de integração. A Educação pela Arte surge como uma alternativa educativa.

Na educação infantil, a arte tem um

papel muito relevante, pois auxilia as crianças no desenvolvimento da sua capacidade de expressar e pensar, assim formando sua personalidade.

A arte na criança é sumamente importante por esta mesma razão: tratase do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual. Uma vez conhecida a tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana. Naturalmente, isto é a antítese daquelas doutrinas totalitárias de educação (não confinadas apenas a países totalitários) que se empenham em impor um conceito singular de natureza humana sobre a infinita variedade das pessoas. (READ, 1986, p. 46)

Com o ensino da arte na Educação Infantil, a criança é capaz de fazer leituras do mundo ao seu redor e interage com as diversas linguagens, produzindo suas próprias representações.

A arte tem como função permite à criança a liberdade que lhe é negada na escola regular, baseada unicamente na transmissão do conhecimento.

Segundo Imanol Aguirre (2005, p. 256), as competências e objetivos formativos se resumem a:

* Habilidades de ver-observar;

* Habilidades de leitura para decodificar as imagens ou mensagens visuais;

* Habilidades de escritura-produção de imagens ou mensagens visuais;

* Habilidades para emitir mensagens com e sobre as imagens.

O bom professor é aquele capaz de romper esse círculo vicioso e estabelecer um relacionamento completamente pessoal com o aluno, baseado em amor e compreensão pela personalidade singular que foi confiada aos seus cuidados (READ. 1986, p.37)

Ensinar demanda do professor um alto grau de entusiasmo, para conseguir administrar suas aulas satisfatoriamente.

O professor aos poucos aprende a distinguir e antecipar as necessidades de seus alunos trabalhando assim conforme suas necessidades.

Estimulando e realizando intervenções no sentido do acesso das crianças aos repertórios simbólicos das linguagens artísticas, o professor propicia nas crianças experiências estéticas possibilitando a construção da sua identidade cultural.

A arte tem função primordial do processo educativo, pois é através dela que a criança desenvolve capacidades de expressão, de afetividade, auxiliando-as a estruturar o pensamento e a consciência, que segundo Read se traduz num processo artístico de autocriação, desenvolvendo a singularidade de cada um.

Cada letra do alfabeto é um desenho padronizado. Desenhar com pincéis, lápis de cor, giz de cera ou até com os dedos, auxilia na formação de palavras na fase da alfabetização.

À medida que a criança compreende o mundo, busca formas para se expressar em relação a ele.

As emoções fazem parte da nossa jornada de vida, porém na infância tudo é novo.

Com o passar do tempo, a criança/bebê vai adquirindo outros meios de expressar o que sente. E é neste momento que surgem ações como cantarolar, desenhar, pintar, dançar e inventar personagens. Através da arte, a criança comunica sua interpretação da realidade que a cerca e também suas emoções.

Além da capacidade de comunicar sentimentos, a arte também serve como um verdadeiro trampolim para o desenvolvimento da criatividade.

As iniciativas artísticas, de qualquer natureza, têm papel importante no desenvolvimento intelectual infantil, pois a expressão artística tem a ver com imaginação, com a capacidade de enxergar o mundo além do lógico e elaborar alternativas para problemas.

Cada traço/rabisco infantil possui um contexto, e é a demonstração de que o ser humano é predisposto a criar desde a mais tenra idade, com os instrumentos que estiverem à disposição. Por isso, a escola não deve ser o único lugar onde a arte é incentivada e enaltecida.

A arte na infância também facilita o reconhecimento que a criança tem de si em relação aos outros. O trabalho com massinhas de modelar, através de formatos, cores e tamanhos, são indícios de que as informações externas vêm sendo absorvidas e interpretadas de forma integral, por todos os sentidos.

Quando cria um personagem com determinadas características, a criança desperta sua sensibilidade e capacidade de observação. Quando ultrapassa as características de alguém ou de algum personagem para o papel, por exemplo, é porque se identifica com outro indivíduo, reconhecendo nele tanto semelhanças como diferenças.

É na comunicação que as crianças vivenciam o repertório cultural das linguagens, porém a utilização de uma ou de outra forma de representação dependerá do contexto de aprendizagem do momento.

Várias intervenções são possíveis de

serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento da criança. O desenho é uma delas, partindo das produções já feitas pelas crianças, sugerir-lhes, que copiem seus próprios desenhos. Esse tipo de atividade possibilita que a criança reflita sobre seu próprio desenho e organize de maneira diferente os pontos, as linhas e os traçados no espaço do papel.

Outra possibilidade é utilizar papéis que já contenham algum tipo de interferência, como, por exemplo, um risco, um recorte, uma colagem de parte de uma figura, para que a criança desenhe a partir disso.

Vygotsky (1982, cit por Gesteiro, 2013), diz que a criatividade é uma atividade que permite ao homem projetar-se no futuro, em que transforma em realidade, isto é, é algo que nos faz sentir, pensar e atuar num projeto com fim produtivo. A criatividade é uma capacidade de solucionar problemas que possam surgir, e que não existem resposta para tal.

Do nascimento até aos dois anos, a criança quando cria algo só o denomina depois. Nesta fase também a criança tem o desejo de experimentar tudo por meio do paladar, visão e tato. Dos dois aos quatro anos, a criança entende o mundo que a rodeia por meio de todas as experiências vividas até esse momento, podendo ser pela repetição de jogos de verbalização ou pela imaginação. É também nesta idade que a criança começa a desenvolver a autonomia, porém a sua é pequena, daí não levando efeito muito das suas imaginações criativas, pois está sempre a mudar as suas atividades não chegando a nenhuma realização efetiva. Já dos quatro aos seis anos, as crianças têm uma imaginação muito fértil e começam a desenvolver a capacidade de planejar e que começam por gostar de planejar antes da sua ação criadora. Nesta fase também as crianças passam pelo grande tempo de criatividade expressiva, espontânea e produtiva.

Diante das afirmações acima descritas, é relevante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos. Pode-se pedir a elas que observem e desenhem a partir do que viram. Desta forma, as crianças podem perceber as diferentes formas.

O desenho deve ser realizado de forma livre, sem intervenção direta, utilizando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, canetas, e utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas, como papéis, cartolinas, lixas, areia, terra e outros mais.

Quando falamos de arte, podemos apontar várias formas e práticas artísticas que podem ser trabalhadas em sala de aula criando possibilidades que se destacam no ensino artístico infantil; desenho, dança, música, pintura, escultura, colagem, artesanato e outras várias formas de atividades artísticas. Essas atividades com diversos objetos criam uma perspectiva interessante de trabalho com as crianças, despertando sua mente para o conhecimento que já lhe é nato.

É importante que ao realizar estas atividades artísticas, as crianças sejam acompanhadas de profissionais preparados, que promovam o interesse, a concentração e a imaginação das crianças.

Temos de viver a arte se quisermos ser permeados pela arte. Devemos pintar de preferência a apreciar quadros, tocar instrumentos em vez de ir a concerto, dançar, cantar e atuar nós mesmos, engajando nossos sentimentos no ritual e na disciplina das artes. Então, uma coisa pode começar a nos acontecer: passarmos a ter influência sobre nossos corpos e nossa alma. (READ, 1986, p.52)

A expressão dramática tem um importante valor educativo, sendo considerada um dos meios mais completos da educação, pois possui uma grandeza, pelo que engloba quase todos os fatores importantes no desenvolvimento da criança.

Se esta expressão desenvolve a capacidade criativa da criança é importante que seja vista como um método educativo de valor, pois proporciona uma aprendizagem partindo das suas capacidades de pensamento e de imaginação. É relevante salientar que existem diversos jogos dramáticos dentro da expressão dramática, tais como a imitação, a mímica, a dramatização e o teatro.

A imitação segundo Piaget (1964, cit. por Sousa,2003) trata-se de um comportamento hereditário, é uma forma da criança demonstrar inteligência que contribui de uma maneira muito significativa para o seu processo cognitivo. Onde a criança tem a capacidade de imitar o que vê.

A dança utilizada de forma educativa pode ser considerada um movimento lúdico, expressivo e criativo, que não tem como objetivo ensinar as crianças a dançar, mas sim proporcionar um desenvolvimento integral da criança. Quando a criança dança é porque lhe dá gosto e prazer, não porque tem uma necessidade de se preocupar com os espetadores.

Quando falamos de dança, já nos vem a música a mente. Segundo Sousa (2003) a música é algo que nos transmite alegria, pela qual conseguimos transpor os nossos estados emocionais, e com esta possibilita-nos a vontade de expressar sentimentos.

A música auxilia no desenvolvimento da personalidade da criança. Sousa (2003) confirma a ideia que é de extrema relevância os educadores gostarem de música, e possuírem algum conhecimento psicopedagógico para que possa evitar certos erros que possam prejudicar o desenvolvimento da crian-

ça. O fato de a criança rir, falar, bater palmas ou fazer barulhos com objetos é a forma que a criança encontra para se expressar por meio de sons, pois existe um desenvolvimento progressivo por parte da criança.

É no ambiente escolar que os professores acompanham vivências que incentivam as crianças a cantar e acompanhar músicas com movimentos corporais. Essas ações guiadas por conteúdo musical têm significado quando a criança exerce a escuta e a imitação ou interpretação dessas ações com o corpo inteiro. Nestes momentos os professores podem atuar de diferentes formas, ora favorecendo a escuta das músicas e brincadeiras, ora sistematizando um trabalho onde as crianças estejam mais atentas aos sons que as rodeiam.

Também com a linguagem musical os professores podem organizar e planejar atividades que tragam novos elementos dessa linguagem, afim de aumentar o repertório de leitura das crianças e propiciar novas vivências onde elas possam explorar uma infinidade de expressões.

As obras de arte com as crianças proporcionam que elas façam associações com seu cotidiano, percebam novas formas de expressão, permitindo que expressem verbalmente as novas percepções no contato com a obra e desperta o desejo de conhecer mais sobre essa linguagem. Desta forma, o conhecimento está sendo construído coletivamente com os demais colegas, e essa experiência levanta questionamentos diversos sobre a produção da obra.

Na contextualização da Arte, as crianças percebem que há alguém que pinta, canta e toca e que esse alguém tem um nome e uma história. Isso não significa que o professor não deva utilizar outras formas de contextualização como visitas de artistas, vídeos, leitura de histórias, entre outros.

Cabe ao professor desenvolver o conceito de educação sempre levando em consideração a formação do ser como um todo: destacando o desenvolvimento da personalidade, do caráter, da criatividade, da expressão, da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio que a educação pela arte facilita o aprendizado e o desenvolvimento psíquico expressivo das crianças. Com a prática da arte, a criança consegue se expressar através de imagens visuais e plásticas, assim conseguindo ampliar sua capacidade de sentir, pensar, questionar, analisar, ver, distinguir elementos, raciocinar, e elabora a compressão do que é certo ou errado, bom ou ruim. Neste artigo, embasado com as ideias de diversos autores, é possível perceber a grande importância da arte na educação, onde não só os professores têm esse papel de educar as crianças pela arte, mas os responsáveis também têm essa obrigação de incentivar os filhos às práticas artísticas.

As leis estéticas são intrínsecas aos processos biológicos da própria vida das crianças, e é dever dos professores e responsáveis, descobrir essas leis na natureza ou na experiência e torná-los o princípio de nosso ensino.

Finalizo, enfatizando que os professores precisam ter a consciência de que vivências de diferentes linguagens artísticas ocorrem diariamente, no contato com atividades como pintura, desenho, modelagem, música e dança, mas há um momento em que é necessário conhecer mais os aspectos da Arte, aprofundando os conhecimentos sobre as produções artísticas.

Acredito que esse artigo possa contribuir no desenvolvimento da atividade pedagógica.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Raquel S.G. A Arte na Educação Infantil: A importância para o desenvolvimento infantil. ISEC, 2015. Acesso em 08/02/2022 às 07h27. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/15618/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf.

CUNHA, S.R.V.; CARVALHO, R.S. Arte Contemporânea e Educação Infantil crianças observando, descobrindo e criando. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

RCNEI: Referencial Curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. UNESP, São Paulo, 2011. Acesso em 07/02/2022 às 09h26. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40397

http://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-arte-para-as-criancas/. Acesso em 05/02/2022 às 09h37

https://ensinotec.com/a-importancia-da-arte-na-educacao-infantil/ Acesso em 05/02/2022 às 07h14 .

O ENSINO DA LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALESSANDRA STEIN AMORIM DIAS

RESUMO

A aprendizagem da leitura é muito importante e por isso para se obter sucesso em seu aprendizado o aluno precisa primeiramente querer aprender a ler. Esta disposição pode ser refletida nas formas de expectativas, interesses, motivação, compreensão e participação do aluno. Para se desenvolver a leitura é preciso que o aluno tenha a possibilidade de chegar à capacidade de aprender a ler, considerando que pode aprender lendo. Isso pode ser discutidos, uma vez que têm dificultado a participação de muitos alunos nas atividades escolares, no convívio social dentro e fora da escola, impedindo que muitos possam "assumir a palavra". Com isso pretendemos debater o papel da escola em relação ao preconceito linguístico, que muitas vezes levamos ao desprestígio da oralidade e impede que a leitura seja acessível ao aluno. Enfocaremos como a escola deve trabalhar com as variedades linguísticas e ajudar o desenvolvimento da leitura.

Palavras-Chave: Sucesso, Aprendizagem, Leitura.

INTRODUÇÃO

A alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita. Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada. O termo alfabetização não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentam alguns. O termo letramento tem sido utilizado atualmente por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita nas práticas profissionais e sociais.

A escola precisa desenvolver competência linguística. Na verdade, quis dizer até aqui o seguinte: a escola precisa devolver à criança a competência lingüística e metalingüística, a fim de desenvolver a capacidade do educando de ler para aprender, de escrever para aprender, de aprender a aprender. Revelar que a língua é histórica, que seu alfabeto tem origem grega, tem influência hebraica, tem marcas dos signos egípcios, por exemplo, é de extrema importância para o conhecimento das letras para decodificação, primeira etapa da leitura proficiente. A história das letras do alfabeto devem fundamentar o ensino na fase Infantil, e Fundamental. Desta forma, tão logo responsáveis ou mestres notarão o modo que a criança escreve. E também que alguns erros podem advir de lateralidade.

Referimo-nos a uma pedagogia de ensinar coisas simples. Ensinar bem é ensinar com simplicidade, com objetividade. Contudo, a Linguísticas, se dá, pela explicação e descrição claras dos fenômenos da linguagem. Cite-se como exemplo o, “p “e “b”, uma vez que são parecidos, porém, a grafia de um desce(p), e de outro, sobe(b). Subir e descer.

Descer e subir. Espaço. Lateralidade. Fácil para os adultos. Difícil para as crianças.è uma letra que se parece com outra, mas, na escrita produz som distinto. Os professores estudaram os fatos da língua. Aos nove anos de idade é possível que o educando não assimile tais informações linguísticas de forma eficiente. Ás vezes pode haver uma deficiência de percepção espacial, de lateralidade. Pode ser, pois, uma deficiência cognitiva.

O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE ESCOLAR

Ensinar a falar é tão importante quanto ensinar a ler e escrever. Ao entrar na escola, os alunos já sabem se expressar oralmente na língua materna e podem se comunicar sem grandes dificuldades nas diferentes situações do dia-a-dia. Porém é comum acreditar que desenvolvimento da capacidade de expressão oral seja atribuição da família. Afinal as primeiras palavras são ditas em casa, diferente das primeiras letras, que são tratadas na sua maioria de vezes na escola.

Para desenvolver a oralidade sem corrigir a fala do aluno, é importante conhecer as diferenças culturais presentes na língua. Para que o aluno seja capaz de fazer de fazer um comunicado para os colegas da classe é preciso que ele esteja desinibido e que tenha o discurso preparado.

Com isso a educação necessita de profissionais que façam coisas porque sabem como se faz, mas que também tenha vontade de ensinar o aluno a superar problemas por si mesmo. O trágico da situação atual é que muitos educadores e muitas escolas querem fazer isso, mas continuam pensando com critérios do século passado, impedindo as mudanças. As escolas agem como se não existissem os meios de comunicação.

É muito fácil dizer que cada um precisa construir sua aprendizagem, porque muitos estudos mostram isso. Mas, para ter uma abordagem construtivista, é necessário colocar a disposição dos estudantes estímulos de diversos tipos, tempos diferentes, oportunidades de pesquisar.

Os trabalhos de expressão oral são vistos com maior importância que leituras de textos em voz alta. Eles incluem o incentivo à manifestação espontânea e freqüente dos

alunos em qualquer disciplina. As atividades vão de situações simples, como sua disposição para ouvir e permitir que crianças e jovens exponham suas idéias. Depois é preciso criar ações didáticas que possibilitem experiências significativas da comunicação pela fala.

Crianças e jovens precisam aprender a falar em público e a defender idéias e direitos. Essas habilidades não podem ficar de fora do ensino da língua. Ensinar a falar é tão importante quanto ensinar a ler e escrever.

Ao ingressar na escola, os alunos já sabem se expressar oralmente na língua materna e podem se comunicar sem grandes dificuldades nas diferentes situações do dia-a-dia. Mesmo os alunos pequenos devem saber que procurar um emprego, defender direitos e opiniões em público, realizar entrevistas, debates e seminários são ações que exigem uma construção gramatical diferente. Por isso, um bom currículo escolar promove o acesso a usos de linguagem mais apurados e convencionais. Mas é comum acreditar que o desenvolvimento da capacidade de expressão oral seja atribuição da família.

Afinal, as primeiras palavras são ditas em casa, diferente das primeiras letras que são traçadas, na maioria das vezes, na escola. É necessário valorizar a fala, caso contrário reclamações sobre a incapacidade dos jovens de se comunicar, sobre o abuso de gírias e a falta de vocabulário será cada vez mais comum, afirma Maria José Nóbrega, consultora de Língua Portuguesa.

Desenvolver a oralidade não significa corrigir a fala dos alunos, reconheça as diferenças culturais presentes na língua. Para um aluno ser capaz de fazer um comunicado para os colegas de classe é preciso que esteja desinibido e que tenha o discurso preparado.

Trabalhos de expressão oral são muito mais que leitura de textos em voz alta. Eles incluem o incentivo à manifestação espontânea e freqüente dos alunos em qualquer disciplina. As atividades partem de situações simples, como a sua disposição para ouvir e permitir que crianças e jovens exponham suas idéias. Depois é preciso criar ações didáticas que possibilitem experiências significativas da comunicação pela fala. O grande objetivo da linguagem é a interação. A comunicação com o outro, dentro de um espaço social, que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinadas comunidades lingüísticas. Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala.

A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento.

A comunicação deve ser entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente. No parecer do CNE, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na linguagem vista como formadora de valores sociais e culturais.

O TRABALHO ESCOLAR COM A LEITURA

Fazem-se necessário esclarecer que a crise da leitura retrata a crise da escola, da sociedade econômica, crises estas que contêm a formação dos alunos. Diante desse quadro, cabe-nos, como educadores, primeiramente sabermos respeitar os alunos, reconhecendo, inicialmente, o fato de este ter uma história a contar. Restanos deixar sua história fluir, fazendo com que ele seja capaz de interagir com outras linguagens.

Considerando tais idéias, foram realizadas experiências que levaram a descobrir novas possibilidades de trabalho com a criação de textos, incluindo o poético. No intuito de entender o processo que leva o aluno a escrever e partindo desse pressuposto de que toda pessoa alfabetizada, sem disfunções psicológicas e disposta a aprender, pode vir a redigir bem desenvolvemos várias experiências, permitindo uma reflexão acerca do que valorizarem nas produções dos alunos. Este então passou a considerar os erros de forma diferente e a classificá-los também de formas diferentes: terminologia, concordância, pontuação.

A partir desse trabalho é que se conseguiu fazer com que o aluno entendesse que existe um leitor do seu texto e que a escrita deve preencher a distância entre a pessoa que escreve e a pessoa que lê o trabalho, exigindo assim do aluno cuidados de organização na escrita.

Estas observações privilegiam um ensino mais flexível, ao mesmo tempo em que existe uma proposta que dirige e organiza, abrindo ao aluno possibilidades de escolha e criação, indagação e reformulação.

Em 1977, foram desenvolvidas, em escolas públicas certas experiências com a linguagem, mudando a sua relação com os alunos, por via de texto, e no esforço de teorizar a prática pedagógica juntamente com outros colegas. Vários encontros de professores realizados, a partir de 1979, pela Associação de Professores de Língua Portuguesa permitiram a formação de diversos grupos de trabalho no intuito de refletirem sobre a prática que desenvolviam em suas escolas, reformulando, assim, propostas que fugissem a certas concepções padronizadas, costumeiramente fornecidas pelos livros didáticos.

A partir então, do trabalho desenvolvido por estes grupos é que nasceu o projeto de "Formação do Educador em Serviço", cujo público de referência era composto por professores, basicamente, do ensino fundamental de escolas carentes. Diante disso, fez-se

possível:

Colocar em prática um trabalho que atingiu grande contingente de alunos da rede oficial de ensino; Conhecer mais fundo a realidade de professores e alunos da periferia, permitindo o amadurecimento de uma proposta, visando à sensibilização para a leitura e produção de textos e superação de modelos didáticos ultrapassados; Aprofundar a leitura de textos literários e não-literários, especialmente levantando estudos críticos da literatura infantil, assim como trabalhos relacionados ao ensino da língua e literatura; Experimentar propostas com produção e leitura de texto, tanto as já existentes quanto as procuradas levar o termo.

Como desenvolvimento deste projeto, o grupo de Formação Permanente encaminhou um projeto Integrado de Pesquisa que se prolongou de 1992 a 1998 que tinha por finalidade o estudo da circulação dos textos na escola de ensino médio e fundamental, cujos resultados vêm sendo publicados pela Coleção Ensinar e Aprender Textos.

AS FINALIDADES FUNDAMENTAIS DA LEITURA

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Lingüística Aplicada, julgam a capacidade de ler é tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão. Cito, desta forma, meios básicos, e elevados da capacidade leitora.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz mister o processo básico.Tendo em vista evitar deficiências, sobretudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem por meio deda decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento esta atrelada a idéia de memorização de longo prazo e a cognição.

É por meio dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente por meio deda sua percepção visual.

Aprendemos a ler com o poder do olhar. Ao nos engajarmos na leitura, fixamos, inicialmente, nossa olhada nos símbolos impressos, isto é, nas palavras e nas menores unidades contrastivas num sistema de escrita. Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas.

O que não está explícito no texto.

A VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA DA LEITURA

A melhor maneira de propiciar aos alunos uma facilidade da leitura seria o de criar mini-bibliotecas em cada sala de aula para melhorar o acesso aos livros, que estarão mais próximos de suas atividades. Organizar sessões de leitura livre, no qual cada aluno explica o que leu para o resto da sala.

Desta forma aprende-se com a experiência do outro e muitas vezes o aluno se sente motivado a ler um livro a partir da descrição do colega. Dando um status próprio à atividade de leitura no planejamento escolar, se possível reservando uma aula por semana para a prática de leitura.

Permitir que os alunos selecionassem suas leituras, é uma maneira de incentivar o gosto pessoal na escolha de um livro, um gesto que ele repetirá futuramente, quando tornar-se um consumidor de livros.

Valorizando a leitura de revistas e jornais, o aluno entrará em contato com diversos registros de escrita aceitos socialmente além de acumular informações sobre o bairro, a cidade, o país e o mundo. Mas é importante que a leitura de jornais tenha periodicidade, não adianta fazer essa atividade uma vez por mês, pois os alunos não compreenderão o contexto dos dias anteriores.

O mais importante, neste momento, é que eles desenvolvam o hábito pela leitura. O gosto por ela virá com o tempo. Mas questionamos ainda:

A atual prática do ensino está a favor ou contra a democratização escolar? A seqüência que define essa democratização do ensino é permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar, no qual o aluno que teve acesso à escola deve ter a possibilidade de permanecer nela até o nível da terminalidade significativa, tanto do ponto de vista individual quanto social.

A educação é por natureza o lugar da construção de uma arquitetura de valores de um projeto harmonizador de motivações e interesses individuais e coletivos. Essa democratização implica em primeiro ligar o acesso à educação escolar, significando na sociedade moderna e civilização urbana a garantia do atendimento às necessidades de escolarização de todo cidadão, pois desde os atos mais simples à participação dos bens culturais, da vida econômica à profissional há necessidade da escolarização.

O erro construtivo significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando num dado momento de sua experiência

de vida é um conhecimento em processo de superação. A criança e o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida que se depara com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. Dentro do processo ensino aprendizagem, quando avaliamos, exercemos um ato político, pois devemos ter em mente que estamos formando cidadão críticos.

É o professor que reflete sobre a produção de conhecimento do aluno, promovendo o movimento, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes, junto com os alunos. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então ao invés de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objetivo.

A mesma preocupação que motivou-nos a optar pelo tema de nossa monografia, levou-nos a pesquisar outras maneiras e formas de ensinar, pautada em uma prática pedagógica mais atual, que acompanha a evolução social. Então precisamos mudar essa concepção para que esse quadro se reverta em benefícios mútuos que, consequentemente beneficiaria a sociedade como um todo.

Nosso maior desafio é contribuir para transformar a educação nas escolas, objetivando o real processo do aluno, auxiliando-o na compreensão de suas dificuldades em relação à realização de tarefas, dificuldades essas que os levam a demonstrar lacunas em sua aprendizagem.

Acreditamos assim estar contribuindo para que os colegas educadores busquem o grande desafio de aprender a aprender para poderem ensinar bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler é um processo abrangente e complexo. É um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem. A sua capacidade simbólica é de interação com o outro pela mediação da palavra.

Nesse sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o que faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real ou virtual. Se um texto é marcado por sua incomplenitude e só se completa no ato da leitura; se o leitor é aquele que vai fazer funcionar o texto, na medida em que o opera por meio deda leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Ao contrario, para essa concepção de leitura o leitor é um elemento ativo no processo. Um texto bem formado traz em seu bojo, desde um momento inicial de sua concepção e produção, uma preocupação com o seu destinatário. Então, podemos afirmar que o leitor se institui no texto em duas instancias:

No nível pragmático o texto enquanto objeto veiculação de uma mensagem está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possíveis e facilitem a comunicação. Nessa perspectiva, o outro na figura do destinatário, se instala no próprio movimento de produção de texto na medida em que o autor orienta sua fala tendo em vista o público alvo selecionado. Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros recursos que atravessa o texto;

No nível linguístico semântico, o texto é uma potencialidade significativa, que se atualiza no ato da leitura, levado o efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos que da concretude ao texto.

REFERÊNCIAS

DURANTE, M. Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos: Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRO, E. – Alfabetização e Cultura Escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, Maio 2003.

FERREIRO, E. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1992.

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

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

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

LAJOLO, M. Do Mundo da Leitura. São Paulo: Ática, 1999.

MARCHESI, A.; MARTINS, E. Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação. Porto Alegre:

Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre:

Artmed, 1999.

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

A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

ALINE BLEINROTH NOLASCO

RESUMO

O presente artigo, visa analisar uma perspectiva de educação integradora e interdisciplinar a partir do desenvolvimento da psicomotricidade no ambinete escolar. A pesquisa de cunho bibliográfico, interpretou documentos oficiais e diversos pesquisadores que analisam a importancia do desenvolvimento psicomotor para o aprimoramento de habilidades afetivas, cognitivas e motoras. Ao decorrer deste documento veremos o quão grandioso é o amadurecer integrador do nosso corpo diante de tecnicas e estimulos tão simples que se não bem trabalhados podem causar prejuizos para uma vida toda.

Palavras-chave: Psicomotricidade na Educação, Desenvolvimento Pleno do Ser.

ABSTRACT

When entering the plot of a narrative, the reader penetrates the story, being able to embody a character and live his emotions. It is noted that when the child or even the adult reads or listens to a story, he / she experiences different experiences and starts the imagination, making a dialogue between the story and his / her real life. The child asks for the story to be told several times when referring to a problem or difficulty he is going through, it is essential that the narrator is attentive to the requests that the child brings and repeat as many times as necessary, so, he will be working on the emotional and the child's affective and the psychopedagogue can intervene, making an analysis of the history in which the child is requesting repetitions.

Word-key: History; Emotions; Imagination.

INTRODUÇÃO

Os contos de fada remetem a um processo Ao atuar em qualquer area que envolve o desenvolvimento humano, é importante ter o conhecimento dos parametros que norteiam suas capacidades e habilidades. Ao entendermos a psicomotricidade como uma área multidisciplinar e trasdisciplinar que envolve sistema motor, cognitivo e afetivo, percebemos que as habilidades psicomotoras se relacionam diretamente com outras potencialidades do ser.

O desenvolvimento e aprimoramenteo das habilidades psimotoras como tonicidade muscular, lateralidade, equilibrio, coordenação motora global e fina, assim como orientação espacial, envolvem uma vida de aprendizagens e descobertas que se não são bem trabalhadas podem prejudicar de alguma forma o desdobramento de movimentos que influenciam e precisam um dos outros.

É preciso ter conscientização da importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem que fazem parte do contexto de cada um, pois é na infância que se inicia a construção do conhecimento dos próprios limites bem como os conhecimentos sobre si mesmo. Seu corpo, seus limites e capacidades, é a partir da brincadeira que o psicomotor será desenvolvido e aprimorado para atividades futuras.

As dificuldades de aprendizagem, como dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), déficit de processamento auditivo (DPA) e as chamadas discalculias, apresentadas pelas crianças na escola é cada vez frequente. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas e até evitadas precocemente se houver um olhar atento e qualificado no desenvolvimento psicomotor da criança, uma vez que a psicomotricidade existe para oportunizar às crianças condições de desenvolver capacidades básicas, aumentar seu potencial motor e utilizar o movimento para atingir aquisições, como as intelectuais, e assim ajudar a sanar estas dificuldades.

Este artigo visa trazer um pouco sobre o que é e qual a importância e engrandecimento da psicomotricidade no processo de amadurecimento da pessoa em formação.

DESENVOLVIMENTO

A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO 1- PSICOMOTROCIDADE

1.0 . EPISTEMOLOGIA DE PSICOMOTRICIDADE

A palavra PSICOMOTRICIDADE, tem origem da união de duas palavras psyché e motor. Psyqué, que em grego tem referencia a aquilo que vem da alma, espirito e mente, motricidade, palavra latina que vem do motor, ou seja, ao que se desloca, se move. Sendo assim, a formação do termo é uma referencia a mistura do corpo em movimento e sua atividade mental, ou seja, o movimento intencional.

Entretanto, diversas são as definições para o termo, já que é um tema transdisciplinar, com contribuição da área da filosofia, psicologia, neurologia, pedagogia e tantas outras, sempre se referindo a aspectos motores, intelectuais e emocionais. De acordo com estudos de Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser definida como o campo

transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Para Le Boulch (1992), a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável para toda criança, uma vez que além de constituir-se como um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme do individuo, é também a base fundamental para o processo de aprendizagem dos mesmos.

Fonseca (2008) informa que a terminologia está ligada ao movimento corporal e sua intencionalidade. A motricidade humana tem sua origem na própria história social do homem, presente em basicamente todas as atividades diárias e rotineiras desde os mais antigos como no trabalho, em casa, na caça, comunicação e na perpetuação da espécie. A motricidade tem a função de levar as experiências vivenciadas até o cérebro, que fará a decodificação de cada estimulo enviado e armazenará as informações sensoriais, afetivas e perceptivas que o individuo presenciou. Para CUNHA, (1994,p.156)

"Motricidade: Processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser práxico, carente dos outros, do mundo e da transcedência. Intencionalidade operante, segundo Maurice Merleau-Ponty. O físico, o biológico e o antropossociológico estão nela, como a dialética numa totalidade. Como ser carente, o homem é um ser práxico e onde, por isso, a motricidade se afirma na intencionalidade electiva. Mas a motricidade humana e, conseqüentemente, cultura, acima do mais – cultura não ancilosada em erudição inerte, mas cultivada porque praticada. A motricidade não se confunde com a motilidade. Esta não excresce a faculdade de execução de movimentos que resultam da contração de músculos lisos ou estriados. A motricidade está antes da motilidade, porque tem a ver com os aspectos psicológico, organizativo, subjetivo do movimento. A motricidade é o virtual e a motilidade, o actual, de todo o movimento. Afinal, a motilidade é expressão da motricidade." (CUNHA, 1994, p. 156).

Ajuriaguerra (1970), afirma que o psicomotricidade "é a ciência do pensamento através do corpo preciso, econômico e harmonioso" e atualmente Barreto (2000) exemplifica como "[...] a integração do indivíduo, utilizando para isso, o movimento e levando em consideração os as aspectos relacionais ou afetivos, cognitivos e motrizes."

1.1 . BREVE HISTÓRICO

Os estudos ligados a psicomotricidade tiveram origem nos berços europeus, ao final do século XIX com Phellipe Tissié (1852-1935), um neuropsiquiatra francês que usou o termo pelo primeira vez para se nomear a região do córtex frontal do cérebro, região esta, encarregada por unir as forças do pensamento com as funções motoras. Tissié foi um dos grandes nomes da educação física escolar francesa, pois defendia uma educação física mais igualitária e coletiva, em detrimento a violência que ocorriam nas escolas em função da disputa, além de acreditar que a ginástica sueca poderia ser aplicada em vários tratamentos. Em 1870, o termo Psicomotricidade surge nos estudos neurológicos com a necessidade de explicar algumas patologias que não seguiam a lógica existente de que o sintoma sempre estava relacionado a área lesionada, ou seja, começaram a constatar que haviam disfunções graves sem que houvesse um lesão cerebral. Disfunções essas como distúrbios nas atividades gestuais e práxica. Sendo assim, o "esquema anátomo-clínico" que determinava para cada sintoma sua correspondente lesão focal já não podia explicar alguns fenômenos patológicos, tendo então a necessidade de encontrar uma área que explicasse tais fenômenos clínicos.

Ernest Dupré, neuropsiquiatra e professor francês, trouxe a tona que a debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) não precisava necessariamente ter relação com problemas neurológicos, mas enfatiza a relação psiquismo-motricidade, evidenciando o paralelismo psicomotor.

Então em 1925, o francês Henri Wallon (1879- 1962), filosofo, médico, psicólogo, pedagogo e político, traz evidencias da relação existente entre o movimento humano, o afeto, as emoções e seus hábitos. Henri, considerado um dos pioneiros da psicomotricidade infantil, contribui para os avanços na pesquisa. Em 1935, Edouard Guilmain, apresenta um dos primeiros exames de diagnóstico psicomotor. Mas foi em 1947, que Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra e professor, delimita com clareza os transtornos psicomotores. A partir de suas contribuições a psicomotricidade diferenciase de outras disciplinas, adquirindo sua própria especificidade e autonomia.

A partir da década de 70, diversos autores e estudiosos começam a trazer conceitos e praticas da Europa, focando no corpo do sujeito e tornando mais relevante a conexão com a afetividade e o emocional. Em 1976, Françoise Désobeau, terapeuta corporal e fonoaudióloga, traz para o Brasil abordagens e técnicas que substituem técnicas instrumentais pelo uso de brincadeiras e jogos e tanto ouvimos falar hoje em dia.

Em 1980, é fundada no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora (SBPT), hoje conhecida como "ABP" (Associação Brasileira de Psicomotricidade). Segundo a ABP, entidade de maior representatividade aqui no Brasil, define a psicomotricidade, "como um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização."

Nos dias atuais, a psicomotricidade é caracterizada como uma área do conhecimento que utiliza os movimentos físicos para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais. A psicomotricidade é utilizada com frequência para o desenvolvimento de elementos básicos, pois uma vez que esta ampliação psicomotora é mal constituída, o individuo poderá apresentar futuramente, inclusive em sua fase escolar, problemas na escrita, leitura, direção gráfica, distinção de letras, ordenação de sílabas, pensamento abstrato, analise gramatical, dentre tantas outras. É inegável a importância dos movimentos físicos para o amadurecimento humano ampliando as possibilidades do uso de gestos e posturas corporais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem que amplificam a transmissão de sentimentos, emoções e pensamentos.

Atualmente, temos a profissão do psicomotricista, que nada mais é que um profissional que atua no desenvolvimento psicomotor para educar, reeducar e realizar tratamentos em pessoas, desde a infância até a velhice.

A psicomotricidade pode auxiliar no desenvolvimento de pessoas que apresentem atraso nos seus estágios de desenvolvimentos ou na reabilitação motora, sensorial, mental e psíquica , além de ser uma potente ferramenta de reinserção social tanto para crianças, jovens e idosos.

CAPÍTULO 2 - A IMPORTANCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

O movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo, assim, para o autor, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Neste contexto, podese dizer que o desenvolvimento motor é precursor de todas as demais áreas. (WALLON, 1995, p. 01).

Segundo Frederico (1826), a educação é o processo de desenvolvimento da condição humana e autoconsciente do individuo para descobrir a próprio e sua individualidade.

O desenvolvimento psicomotor se refere às continuas transformações do movimento humano ao longo da vida, em harmonia com o desenvolvimento social e cognitivo, ou seja, com o desenvolvimento integral do ser. Essa maturação acontece desde a concepção, fase inconsciente até a fase em que os movimentos começam a ser influenciados por outros indivíduos e pelo ambiente.

A psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Sendo estruturada por três pilares: o querer fazer (emocional) – sistema límbico, o poder fazer (motor) – sistema reticular e o saber fazer (cognitivo) – córtex cerebral. As funções motoras (movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Para que o ato de ler e escrever se processe adequadamente, é indispensável o domínio de habilidades a ele relacionado, considerando que as habilidades são fundamentais manifestações psicomotoras.

Segundo Wallon (1989), o desenvolvimento humano ocorre em diferentes etapas de acordo com o conjunto de necessidades e interesses estabelecidos por idade e interações entre sujeito e meio, como pessoas, espaços, culturas, linguagens, costumes dentre tantos outros fatores internos e externos (desejos) que podem nos influenciar. Para ele o homem é geneticamente social.

A dialética indivíduo - sociedade é central nas propostas wallonianas. Para o pesquisador, não há um limite para o desenvolvimento da inteligência e amadurecimento, por isso a necessidade de oferecer condições de meio e linguagem ao individuo para melhor aproveitamento de suas novas habilidades ou aprimoramento das mesmas. Seus estudos estavam voltados para a relação entre as emoções e o certo comportamento tônico, mostrando a importância dos movimentos no desenvolvimento psicológico da criança. Seu olhar psicobiológico influenciou os psicomotricistas que estudam o desenvolvimento motor e mental da criança, auxiliando nos estudos relacionados à aquisição do conhecimento, em seus aspectos intelectuais, motores e afetivos.

De acordo com Glenn Doman (1989), a criança desenvolve simultaneamente todas as capacidades sensórias e motoras: táteis, auditivas, visuais, mobilidades, linguagem, manuais, entre outras.

2.1. O LUDICO E A PSICOMOTRICIDADE

" [...] a brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o muno [...] O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL apud, KISHIMOTO, 1999, p.23)

Para a psicomotricidade o indivíduo, para aprender, precisa sentir, pensar e agir, a psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso. (AJURIAGUERRA, 1983)

A psicomotricidade escolar, é uma pratica pedagógica que contribui para o desenvolvimento da criança no processo de ensino

aprendizagem. É o ato de movimentar-se fisicamente , sendo privilegiado com o trabalho psicomotor, levando o individuo ao trabalho mental, onde é aprendido a ouvir, interpretar, imaginar, organizar, representar e passar do abstrato para o concreto (OLIVEIRA, 2002).

Uma das formas de favorecer o amadurecimento dos aspectos físicos, mental, afetivo, emocional e sócio cultural e de ajudar a criança a superar as suas dificuldades e precaver possíveis inadaptações é através do lúdico. "O lúdico faz parte da nossa base epistemológica desde a pré-história, pois já havia sinais de ludicidade, diretamente ligados a afetividade, a cultura e ao lazer" (CABRERA;-SALVI, 2005,p.2) .

O que caracteriza uma atividade lúdica é a plenitude de sua experiência propiciada a quem pratica. É a atividade em que o sujeito se entrega sem restrições mentais. Para Freitas e Salvi (2015), "o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estimulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias". Assim como afirma Feijó (1992), quando diz que "o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana".

Oliveira, 2002 destaca que o papel da psicomotricidade na educação é estimular o desenvolvimento das percepções da criança e seu esquema corporal. O desenvolvimento é adquirido através de suas tentativas e erros. Ela transforma seus erros em aprendizado. Portanto a atividade motora é de extrema importância no desenvolvimento da criança que brincando, mostra que é dotada de criatividade, habilidade, imaginação e inteligência e compreende o que é ser ela mesma e, ao mesmo tempo, pertencente a um grupo social. No faz de conta, vive-se o mundo concretamente, pois confere- se aos brinquedos sentimentos reais de amor e agressão.

CAPITULO 3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLIMENTO

PSICOMOTOR DO INFANTE . O INICIO DE TUDO

Apesar de a psicomotricidade ter atuação em todas as fases, desde criança á idoso, no caso educacional, busca-se o desenvolvimento completo de todas as habilidades psicomotoras. É sabido que o não desenvolvimento desta área, pode causar atrasos na aprendizagem e habilidades necessárias para avançar em conhecimentos e aprendizagens acadêmicas. Para se observar qualquer tipo de desenvolvimento é preciso saber por quais etapas, fases ou estágios se passa a progressão deste contexto. Na psicomotricidade existem peculiaridades que dificultam ainda mais quando falamos da transdisciplinaridade e o fato de existirem habilidades que interferem uma nas outras.

Neste capitulo, de forma simples, as fases pelo qual a criança passa dos 0 a 3 anos, fase inicial e primordial para o pré desenvolvimento de tantas outras, assim como atividades que podem ser realizadas com o infante na fase de educação infantil para melhor aproveitamento e resultado, serão brevemente exemplificados. As formas de estimulação foram baseadas no livros de Helena Savastano (1982).

Ao nascer, o recém nascido esta na fase Impulsivo Emocional. De acordo com Doman(1989), na fase sensorial tátil, as sensações são inteiramente de reflexos fundamentais e primitivos. Trata-se de reflexos da pele que se acham presentes no nascimento e que não necessitam da ação do cérebro, pois são ações de instinto de sobrevivência. Há um predomínio afetivo, uma interação pela emoção. São basicamente as adaptações para viver no meio a partir da sucção ou preensão palmar. Segundo Savastano (1982), para essa criança ser bem estimulada nesta fase, basta satisfazer suas necessidades básicas de segurança, realização e independência, pois é importante para sua personalidade. Uma outra forma de incentivar esta criança é acostuma-la com os ruídos normais do lar, deixar que tenha contato com diferentes tipos de superfície (colchão, piso, grama etc); permitir que se expresse através do choro e gritos e que brinquedos adequados a idade sejam oferecidos para trabalhar sua preensão palmar e sucção.

Em média dos 7 meses, a criança começa a requintar seus conhecimentos, e já é capaz de demonstrar uma reação a sensações fisiológicas. Na fase motora referente a esta idade, o bebe por fim aprende a tirar sua barriga do chão e começa a engatinhar sobre mãos e joelhos. Para isso é preciso que ela coordene as funções de seus ombros, cotovelos, punhos e dedos com os quadris, joelhos, tornozelos e dedos do pé. Ou seja, o movimento tão complexo que pode facilmente ser incentivado com brincadeiras ou por pura curiosidade do infante. A criança usa o ambiente ao seu redor para desenvolver suas habilidades e equilíbrio. O pequeno iniciante ainda se esforçará para aprender a levantar, sentar, não cair, rolar, levantar a mão, subir e descer do colo ou simplesmente segurar a cabeça a partir do tônus muscular. Nesta fase é importante que a criança seja permitida explorar suas próprias capacidades. Todo o conhecimento do próprio corpo permitira que ele seja explorado para ações mais complexas no futuro. Evitar fazer tudo pelo criança, será o maior incentivo que a mesma poderá ter.

Na fase Sensório – motor, entre 1 e 2 anos de idade, a ação precede o pensamento e a exploração do meio começa a ser amplia-

da com após a conquista do andar. Vygotsky diz que o amadurecimento do sujeito se dá pela evolução entre as funções psicológicas elementares (memoria, atenção e percepção) para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores com consciência e intencionalidade. Nesta fase a criança se torna mais cuidadosa aos subir e descer pois tem percepção da possibilidade de cair. Glenn(1989) atribui a este estágio motor, a habilidade da criança de que já pode buscar apoio na mesa ou outro objeto para subir em algo ou andar, ele busca equilíbrio levantando os braços e aos poucos aprenderá sobre a gravidade e se inclinará para as laterais ou para frente e para traz para buscar não cair. Para Helena (1982), um ótimo artificio para se estimular nesta fase são os livros e os fantoches e não proibir a criança de explorar, mas avaliar os riscos de acidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo psicomotricidade é tão frequente em cursos relacionados ao desenvolvimento humano que muitas vezes não se percebe a importância de seu amadurecimento para uma vida. O comprometimento psicomotor pode influenciar na maneira como se envolve com as mais diversas situações e compromete desde a maneira como segura o lápis para escrever até a confiança em escrever.

Identificar um distúrbio não é uma tarefa fácil uma vez que envolve aspectos motores, cognitivos e afetivo como citado no inicio deste artigo. É observado, em uma bateria de exames, o ritmo, lateralidade, atenção, instabilidade, debilidade ou inibição psicomotora que envolvem a coordenação motora, equilíbrio e foco. Tudo isso, incentivado desde o nascimento, ou seja, desde que nascemos estamos nos aprimorando a partir de estímulos e interação com o meio e através da comunicação com o outro, o sujeito internaliza os conhecimentos e promove transformações em si e no outro.

Concluo este artigo com um novo olhar a pequenos gestos e atitudes que antes vistas como simplistas e sem importância, me trazem a visão de um futuro de qualidade de vida de pleno movimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. Para uma Epistemologia da Motricidade Humana. 2ª edição. Lisboa: Compendium, 1994.

FONSECA, Vítor da. Manual de obsevação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

COSTA JUNIOR, Dirceu. Psicomotricidade e desenvolvimento Motor.

Valinhos: 2017.

ISPE-GAE. Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas. Disponível em: http://www.ispegae-oipr.com.br. Acessado em Abril de 2021.

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em: Abril de 2021.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre. Artmed. 1992.

AJURIAGUERRA, Julian. Manual de psiquiatria da criança. Paris: Masson, 1970.

WALON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1981

SAVASTANO, Helena. Seu filho de 0 a 12 anos. Editora: Livros que constroem, 1982.

DOMAN, Glenn. O que fazer pela criança de cérebro lesado. Editora: Auriverde, 1989.

FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1992.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRINQUEDOS HEURÍSTICOS

ALINE GALICIOLI SANTOS

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito dos brinquedos heurísticos e a importância de se trabalhar com o brincar nas escolas. Por meio da brincadeira, as crianças exploram seu mundo, experimentam novos papéis, resolvem problemas e se expressam. Um tipo de brincadeira que é especialmen-

te importante para o desenvolvimento desde a primeira infância até os primeiros anos do ensino fundamental é a brincadeira não estruturada e dirigida a crianças. As brincadeiras dirigidas às crianças são semelhantes as brincadeiras gratuitas, mas incluem mais envolvimento de adultos. Esse tipo de brincadeira pode ser facilitada por um adulto, mas ainda está totalmente sob a direção e controle da criança.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento; Direção.

INTRODUÇÃO

O brincar é necessário em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial, não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, e cabe ao professor nesse momento tentar enxergar o que a criança está tentando transmitir, visto que ela investe seus sentimentos nessa atividade.

Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. A criança usa o brinquedo para demonstrar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e questionando o Universo dos adultos, além de ser um meio de pôr para fora os medos, as angústias, alguns sentimentos e os problemas que a criança enfrenta em seu cotidiano, seja por estar descobrindo algo até referente ao seu corpo como também em relação aos seus sentimentos pessoais de como se sente em relação às pessoas ao seu redor. (MELO & VALLE, 2005).

Por meio de brinquedos e brincadeiras, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, expondo assim seus sentimentos que, muitas vezes ficam guardados no seu subconsciente.

Haetinger (2004) diz que as atividades lúdicas são aquelas que promovem a imaginação e principalmente as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem, dessa forma, a criança aprende a brincar e interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências, e por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano.

Não é à toa que tudo que é vivido em sua infância ficará guardado em seu subconsciente, deflorando sentimentos que acompanhará ela em sua jornada de vida, pensando por esse lado podemos dizer que esses sentimentos serão explorados por meio de brincadeiras na infância, influenciarão em como serão enquanto pais, se tiver uma infância rica de sentimentos bons, terão consequentemente melhores valores para passar aos seus filhos. Muitos que se tornarão bons pais ou não, são por vivências e experiências de sua infância.

O brincar lúdico prepara para futuras atividades de trabalho, evoca atenção, concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros.

Segundo Campos (1986) a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre a sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivador de qualquer tipo de aula.

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento, a aprendizagem por meio do lúdico, passa a ser mais fácil e mais prazerosa para a criança, facilitando diretamente o trabalho do professor.

Os professores devem estar atentos para esse mecanismo lúdico e aperfeiçoar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da análise do brincar, os professores poderão compreender a carência intelectual de cada criança, os seus níveis de progresso, a sua organização e, a partir daí, preparar ações pedagógicas que auxiliem em sua evolução diária.

Conforme Cordazzo (2007), o brincar é a atividade dominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas singularidades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde da criança e, entre outros objetivos, interceder nos meios de educação e de aquisição de aprendizagem das crianças.

Como podemos ver, o brincar é característico da infância, e traz inúmeras vantagens para a construção do intelecto da criança, proporcionando a habilitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro. Dessa forma, o brincar e a aprendizagem devem caminhar de mãos dadas, para que o ensino seja uma experiência gratificante.

O brincar mesmo para um adulto é a forma natural de extravasar, é brincando entre si que homens, mulheres e crianças descarregam seus sentimentos relativos a como foi seu dia. Brincar alivia o estresse, traz paz de espirito e suavidade emocional, gerando benefícios que vão da mente ao corpo.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela da alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto ati-

va, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, apud, KISHIMOTO, 2008, p. 68).

O brincar é compreendido pela autora como uma atividade que estabelece uma relação séria consigo e com o outro e que independente da idade nos faz viver e reviver momentos de interação, incorporando suas referências e reinventando novos saberes.

A importância da brincadeira em todas as fases da vida torna a criança um ser ativo e capaz, pois são nesses momentos de diversão que esquece um pouco do mundo real e entra no mundo da fantasia.

O PAPEL DO BRINCAR LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Hridiomas (2018), a palavra brincar é proveniente do latim vinculum, que quer dizer laço algema, e é decorrente do verbo vincire, que significa prender, seduzir, encantar. Vinculum tornou-se brinco e gerou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se.

Brincar, portanto, não é só diversão, representa também uma atividade de ligação ou vínculo com algo em si mesmo e com o outro, que fortalece o aprendizado e o desenvolvimento, motor, cognitivo e afetivo. "A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. A atividade lúdica surgiu como nova forma de abordar os conhecimentos de diferentes formas e também uma atividade que favorece a interdisciplinaridade." (SANTOS, 2012, p.3).

De acordo com Santos (2012) o lúdico refere-se a uma extensão humana que recorda os sentimentos de liberdade e espontaneidade da atividade. Envolve atividades simples, tranquilas e isenta de toda e qualquer tipo de aplicação ou escolha alheia. É livre de cobrança e julgamento.

Ao falar em brincar, muitos pensam que é só diversão, mas brincar é coisa séria. Ao brincar com alguém a criança estabelece seu próprio modo de entreter-se, e vivencia a aceitação ou não de ideias de outras pessoas. Assim preparando o caminho para um viver compartilhado, e um relacionar-se com o outro e com a vida. Ou seja, brincar é comunicação e expressão, interligando pensamento e ação, um ato espontâneo, uma atividade exploratória que ajuda as crianças no seu aperfeiçoamento físico, mental, emocional e social, é um meio de aprender a viver e não apenas um passatempo. "[...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside a sua liberdade. " (HUIZINGA, 1980, apud, MALUF, 2003, p. 17).

Independente da cultura local é comum os adultos desestimularem as crianças de brincar, porém por se tratar de uma necessidade natural, essa proibição pode acarretar em um atraso do amadurecimento da criança, ela pode se tornar uma criança reclusa em seus próprios sentimentos, tendo dificuldade de socializar com outras crianças e até mesmo com adultos, além de criar uma visão exacerbada da vida dos adultos e seus problemas do cotidiano.

Conforme Maluf (2003), toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade problemas que possam surgir no seu dia-a-dia.

Uma criança que não vivencia sua infância por completa, não goza de estímulos para enfrentar a vida e acaba criando bloqueios referentes a diversos aspectos sociais e afetivos. É no brincar e apenas no brincar, que a criança libera sua criatividade, aprende novos conceitos, encontra saídas para diversos sentimentos e dificuldades, que possam estar sentindo e não conseguem expressarem por desconhecerem tais sentimentos, além de adquirirem informações para terem um crescimento saudável.

Ao incluir o brincar na Educação Infantil, muitos acreditam que a criança vai à escola só para brincar e que brincar não é importante, porém é por meio dessa brincadeira que a criança aprende e é também por meio do olhar atencioso e crítico do professor que se consegue direcionar o trabalho, desenvolver habilidades, tratar os conflitos e fazer a socialização com o grupo.

Conforme Machado (2001), no brincar a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo lendo poesia e praticando sua religião.

Todo professor deveria ver no brincar, o espaço de criação cultural que permiti o indivíduo criar, explorar e ter uma relação aberta e positiva com o grupo.

Brincar é um dos mecanismos que garante ao indivíduo expor sua imaginação e trazer algumas situações de sua realidade. Por isso, se torna uma atividade que não se limita ao real. É uma cultura rica, complexa e diversificada, que consegue um excelente resultado ao fazer a integração com o lúdico, valorizando sua liberdade e desejo de expressão da natureza infantil. "[...] Brincar é viver criativamente no mundo.

Ter prazer em brincar é ter prazer em viver." (MACHADO, 2001, p.23).

A existência de diversas brincadeiras e a busca em incluí-las na Educação Infantil

possibilita desenvolver e ao mesmo tempo formar crianças para sua realidade social e o lugar que elas ocupam na sociedade.

A criança se desenvolve pela experiência social e nas interações que é estabelecida pelos adultos desde cedo, dessa forma podemos dizer que a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas ao cotidiano adulto, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos.

Brincar é um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho para traçar seu próprio percurso ou para tê-lo traçado pelos pais, professores, tios, namorados, vizinhos. Tudo depende de como as crianças brincam e qual a atitude dos adultos ao redor em relação a essas brincadeiras. (MACHADO, 2001).

Nessa concepção, a brincadeira encontra um papel importante na escolaridade e as crianças vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo, que se constrói por meio da troca social e de diferentes histórias de vida das pessoas ao seu redor.

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (ROLLOF, 2010, p.05).

Ao trabalhar atividades e brincadeiras lúdicas a criança aceita a existência do outro, constrói conhecimento, estabelece relações e desenvolve-se integralmente. O brincar na infância contribui na construção do processo de ensino e aprendizagem da criança e tem como objetivo proporcionar várias formas de incentivar a criança a aprender de forma prazerosa, significativa e envolvente. Na educação infantil os jogos e brincadeiras tornam-se aliados e auxilia no desenvolvimento de capacidades importantes.

Conforme Ujiie (2008) o brinquedo é compreendido como qualquer objeto sobre o qual se debruça a ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante.

O brincar incita a inteligência, e faz com que o indivíduo liberte sua imaginação e aumente a criatividade e ludicidade permitindo o exercício da concentração, da atenção e do comprometimento, não só nas atividades da brincadeira como em qualquer atividade que irá executar, proporcionando assim um encorajamento para futuras atividades tanto no âmbito social como no âmbito intelectual. Desse modo os jogos e brincadeiras, melhoram a conduta no processo de ensino e aprendizagem além da autoestima.

Dessa forma, deve-se pensar em brinquedos e brincadeiras em que a criança pode assumir outros papéis, e fingir ações que tenham um significado diferente do que lhe é atribuído no seu cotidiano. “[...] ao crescer a criança vai para frente e para trás nessas fases, e é por meio de suas brincadeiras que ela se permite ser um bebê novamente ou ser mais amadurecida do que realmente é.” (MACHADO,2001, p.47).

Deve-se entender também que a criança precisa de orientação para seu desenvolvimento, a percepção do professor para levar em consideração que a criança tem inúmeras formas de se apropriar de diversos tipos de conhecimentos diante daquela brincadeira específica. Sobretudo, reconhecendo a importância do olhar adulto sobre as brincadeiras infantis, não podemos diminuir a significância do brincar livre e espontâneo, sendo que este também auxilia na evolução social, afetivo e cognitivo da criança. Ao enxergarmos os benefícios dos dois aspectos tanto a brincadeira livre ou espontânea quanto aquelas em que há a participação do adulto vemos que ambas devem estar no dia a dia na educação das crianças.

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência, de modo que, os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança. (BRAS, 2018).

As crianças brincam, jogam e tomam decisões desafiando as possibilidades, de explorar a força e questionar o mundo sem se afastar da imaginação e razão, essa prática de busca, de troca e de convívio é que atribuímos o nome de educação. A infância é vista como a idade das brincadeiras, por intermédio delas as crianças realizam suas vontades, preferências e necessidades da maneira de trabalhar, refletir e descobrir o mundo a qual está inserida.

Brincar é uma ação cotidiana para a criança que a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, apud BRAS,2018, p. s/p) .

Percebe-se que a brincadeira aponta importantes meios que intervém no sucesso e no constante desenvolvimento da criança, transmitindo para o imaginário uma situação vivida na realidade. Dessa forma, a brincadeira deve ser adotada como uma cultura lúdica infantil, para que as crianças possam compartilhar suas brincadeiras, seus jogos e his-

tórias para estimular a curiosidade das crianças. Quando coibimos a criança de brincar além de fecharmos a porta de sua liberdade, fechamos também a porta de seus sentimentos, que se não conseguirem expor quando criança acabará expondo quando adultos, muitos adultos sofrem por não ter vivido sua infância por completo, acarretando em pais irresponsáveis ou que tem dificuldades em concentrar seus esforços na responsabilidade de cuidar da sua família. Por isso estimular a brincadeira na educação infantil se torna primordial.

Se o professor identificar a dinâmica da atividade que propor e aplicar a característica adequada à criança encontra uma porta para extravasar tudo que vive no dia a dia, mesmo se abrir para um diálogo sobre algo que a incomoda, que poderá ser sentimental, física ou outra questão sobre o mundo em que vive. Tirar das crianças essa porta pode ser catastrófico, ela pode se fechar mesmo em casa e demorar dias, meses talvez anos para se abrir novamente.

Ademais, a brincadeira trará para dentro da sala de aula uma relação de convivência mais próxima das crianças facilitando o dia-a-dia do professor e suas atividades futuras poderão ser mais proveitosas, uma vez que a união trará mais respeito das crianças para com o professor. Há também de se ressaltar os benefícios que cada tipo de brincadeira trará para cada criança seja ele cognitivo, afetivo, motor além dos psicológicos. Dentro das brincadeiras cada criança irá descobrir seu mundo como um todo e perceber que não há tanta diferença do seu mundo para o mundo de seu amigo. Aquelas pequenas, mas importantes diferenças que quando se tem tal liberdade expressão e atenção à criança expõe para seus pais ou seu parente mais próximo.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memorias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Como podemos ver tudo que vivemos em nossa infância tem influência no que somos e como pensamos a formação do caráter, da personalidade e sua posição no âmbito social da criança dar-se a pela sua vivência na infância e seus influenciadores, que podem ser amigos próximos, pais, tios, primos entre outros. Por isso devemos estar atentos a tudo que a criança faz, e aprender a linguagem própria para ajudarmos a descobrir esse mundo intenso e complexo que está surgindo a cada dia com novas surpresas.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos, servindo como um instrumento para:

(...) conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais (REGO, 1994, p. 114).

Portanto, no contexto escolar, principalmente no período pré-escolar, as práticas pedagógicas deveriam ter seus objetivos delineados a partir da zona de desenvolvimento proximal, o que significa voltar-se para as possibilidades de crescimento da criança.

BRINQUEDOS CONSTRUÍDOS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS, BRINQUEDOS HEURÍSTICOS

A utilização de materiais não estruturados possibilita que possamos valorizar a personalidade de cada aluno, possibilitando o protagonismo e a autonomia. Dessa forma, várias habilidades poderão ser estimuladas. Com as brincadeiras as crianças podem conhecer melhor a si, conhecer melhor o outro e o mundo, refletir sobre a vida em conjunto com os demais e aprender.

Introduzir os materiais recicláveis e construir com as crianças os brinquedos com materiais não estruturados possibilita um ganho, mas não podemos esquecer e aqui cabe reforçarmos a ideia que devemos começar tudo pelo conhecimento da criança. Em seu livro O diálogo entre o ensino e a aprendizagem de Telma Weisz e Ana Sanchez (2012), isso fica bem claro:

Volto a me referir ao saber do ponto de vista do aprendiz, porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. Falo das construções e ideias que ele elaborou e que, no mais das vezes, não foram ensinadas pelo professor, mas construídas pelo aprendiz. Quando uma criança escreve fazendo uso de um sistema silábico ou próximo dele, por exemplo, isso não costuma ser reconhecido como um saber – já que do ponto de vista de como se escreve em português, que é uma escrita alfabética, ele precisa, de uma forma ou outra, passar por uma concepção desse tipo: imagina que, ao escrever, o que representamos são as emissões sonoras que ele consegue reconhecer e isolar pela via da audição. (WEISZ E SANCHES, 2012, p. 13).

De acordo com Weisz e Sanches, alguns brinquedos que podem ser feitos através de materiais não estruturados:

Chocalho: Em uma roda pode-se can-

tar músicas e usar o chocalho: estimula a percepção auditiva e explora diferentes músicas.

Carimbos: com rolhas podem-se construir vários carimbos de formas diferentes: estimula a criatividade e promove o contato com diferentes materiais.

Binóculo: o binóculo pode ser construído com lentes coloridas e ser usado para se ver todo ambiente: explora diferentes perspectivas do ambiente que o cerca, aprimora o conhecimento das cores e favorece a capacidade de criação.

Telefone: utilizando copos e barbante pode-se brincar de telefone: amplia a capacidade de conversação, aguça a oralidade e promove a socialização.

Frisb: de um círculo feito de papelão se pode fazer um disco conhecido como frisb: noção de formas geométricas que aprimora a capacidade de criação e repertório de brincadeiras.

Quadro da natureza: com materiais encontrados pelo caminho dos alunos construiu-se um quadro com papelão com os objetos encontrados: explorar o ambiente e os diferentes materiais.

Pincel: Construir pincel com galhos e folhas: explorar a capacidade de criação e promover o contato com os elementos da natureza.

Oficina de brinquedos: brincadeiras com todos os brinquedos criados: desenvolver a noção de quantidade, trabalhar a habilidade de criação e explorar diferentes formas.

Para que se ocorra a aprendizagem significativa por meio dos brinquedos heurísticos é fundamental que as crianças tenham autonomia para brincar livremente.

Com esta forma de criar as brincadeiras e os brinquedos, as crianças terão a oportunidade de conhecer melhor o mundo que os cerca, de decifrar aspectos sobre a vida em sociedade e mergulhar em um mundo de riquíssimas aprendizagens.

Planejar as aulas com objetos recicláveis demanda uma particular atenção. De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn em seu livro Projetos Pedagógico na Educação Infantil relata o seguinte caminho: um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes – data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo – e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos e fotos das ações das crianças também auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois nessa faixa etária o projeto é escrito é muito mais necessidade do educador do que das crianças. E, mesmo após refletir sobre uma proposta de projeto e iniciar atividades, é importante que o professor saiba que este será modificado de acordo com as situações, com as crianças e com o retorno das famílias. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 78).

Ao se aplicar a introdução de materiais não estruturados à rotina das crianças da Educação Infantil deve-se considerar a idade, pois dependendo da idade a criança não poderá assimilar de acordo com a expectativa do professor, por isso é necessário observar em outras atividades o conhecimento que cada aluno conhece, levando em conta a cultura familiar e social, cada um trará um conhecimento. Não há criança que saiba mais ou menos, cada uma possui conhecimentos diferentes.

A ação do professor deverá ser baseada em se expressar bem para que o aluno entenda o que o aluno precisa para alcançar o objetivo e saber o que quer que o aluno aprenda. O professor deverá também estabelecer a concepção de sua ação pedagógica, levar a aprendizagens aos caminhos que leva o aluno.

A educação e o cuidado na primeira infância estão preocupados em garantir que as crianças tenham resultados satisfatórios. Pesquisas sobre ensino, aprendizagem e resultados mostram que a pedagogia de qualidade é identificada como uma alavanca fundamental para melhorar os resultados das crianças. Evidência de pesquisa sólida, discutido mais adiante, mostra o que os educadores podem fazer para proporcionar às crianças fortes bases para aprendizado e desenvolvimento contínuos em todos os aspectos da vida.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem

ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A família tem grande importância nesse processo na articulação de ambientes adequados para proporcionar as condições para a criança brincar com uma maior diversidade de experiências para auxiliar no desenvolvimento da inteligência e a usar plenamente o seu corpo.

O jogo heurístico é um recurso amplamente utilizado no primeiro ciclo da educação infantil que favorece a exploração e manipulação de materiais do cotidiano, de forma espontânea e sem intervenção do adulto.

O jogo heurístico permite à criança vivenciar a manipulação e classificação de objetos como uma atividade lúdica, tendo como principal característica ser um material não estruturado, não comercial e muito variado.

A criança explora e manipula espontaneamente as possibilidades de ação com esses materiais, respondendo ao seu ritmo de desenvolvimento e favorecendo aspectos como coordenação visual, manual e de objetos, demonstrando curiosidade sobre o seu entorno e combinando todos os tipos de objetos que lhe são oferecidos em seu ambiente.

É um tipo de atividade que lhes permite aprender de acordo com seu ritmo evolutivo e seus interesses sem limitar o aprendizado.

O jogo heurístico consiste em três fases:

A primeira fase consiste na preparação dos materiais pelo adulto, selecionando quais os materiais que se acredita serem os mais adequados naquele momento e os mais significativos para a criança. Esses materiais são encontrados em diferentes bolsas classificadas por diferentes qualidades. Não é necessário remover tudo de uma vez.

A segunda fase consiste em os alunos explorarem os diferentes materiais e começarem a descobrir todas as suas qualidades, podendo manipular, empilhar, enrolar, moldar, combinar e as infinitas possibilidades que oferecem.

A terceira fase é quase a mais importante do jogo. A coleta de material faz com que se desenvolvam habilidades como normas sociais e de convivência, relacionamento com os pares, classificação de objetos. Nesta fase, o adulto deve servir de guia, pois os materiais devem ser classificados nas bolsas correspondentes e a princípio lhes custa um pouco.

Alguns objetos de jogos heurísticos:

Objetos da natureza: conchas do mar ou caracóis, ananás, esponjas, cascas de coco, castanhas grandes...

Itens adquiridos: argolas para cortinas (madeira e metal), prendedores de roupa, rolos de cabeleireiro de diversos diâmetros, rolhas de borracha, rolinhos, botões grandes de osso, bolas de pingue-pongue, borrachas para cafeteira, êmbolos, correntes de diversos comprimentos...

Objetos confeccionados: pedaços de pano, pompons de lã...

Objetos de diversas origens: garrafinhas ou potes grossos, cilindros de papelão, tampas de latas de metal, fitas (seda, veludo), cordões de diversas cores, argolas para guardanapos, cones de papelão, rolhas, chaves, bobinas e outros de armazéns e fábricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano tem uma curiosidade inata pelo que o cerca. É fundamental saber estimular e aproveitar essa curiosidade nos mais pequenos, e uma das melhores formas de o fazer é através do Jogo Heurístico.

As crianças aprendem sobre o mundo brincando, descobrem como resolver problemas e interagir com os outros, aprendem a expressar seus pensamentos e sentimentos, bem como resolver conflitos.

O jogo heurístico aproveita a curiosidade inata dos pequenos para desenvolver suas habilidades e estimulá-los a aprimorar algumas habilidades. Basicamente, o Jogo Heurístico consiste em fornecer à criança uma série de objetos de diferentes cores, texturas, tamanhos, formas e cheiros.

É essencial que as escolas e os pais reconheçam a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Essa pesquisa não se encerra aqui, vem tentar colaborar com professores e pesquisadores que procuram abordar reflexões sobre o brincar e a contribuição dos professores para que o lúdico não seja realizado apenas como forma de recreação, mas que seja pensado como contribuinte no processo ensino aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ler e escrever na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRÀS, Regina Maria. O Lúdico na edu-

cação infantil: O brincar como forma de aprendizagem. 2018. Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-o-brincar-como-fo rma-de-aprendizagem/159743>. Acesso em 05 Fev 2022.

CAMPOS, D. M. S. Psicologia da Aprendizagem. 19 ed. Petrópolis. Vozes, 1986.

FROEBEL, F. (1974). A educação do homem. 1826.

HAETINGER, M. G. Jogos, recreação e lazer. Unidade I. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2004.

HRIDIOMAS. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-brincar/>.

2018. Acesso em: 05 Fev 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 1995. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/1 1695>. Acesso em 07 Fev 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MALUF, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2003.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Curitiba: Lilacs,2005.

ROSA, Sanny S. Brincar, conhecer, ensinar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época; v.68).

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978. PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

REGO, T.C.R. Origem da constituição da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovic!J Vygotsky.

Faculdade da Educação da USP, 1994. Tese de Mestrado.

RULLOF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. 2010. Disponívelaem:a<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicac oes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 09 Fev 2022.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. 2012. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso em: 09 Fev 2022.

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. 2012.

DIREITO NA PERIFERIA E O HIP HOP COM MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO

ALLISSON TIAGO GOULART ALVES

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo principal destacar alguns aspectos importantes datados do final dos anos 90 até o inicio do século XXI no cenário cultural periférico brasileiro. Apresentando também os direcionamentos geopolíticos e regionais que permeiam sobre o Hip Hop sob a ótica pedagógica da cultura. Alguns pontos tratados são o inicio do movimento, seus principais idealizadores, grupos que formaram a linha de frente do movimento, situações polemicas que envolveram a justiça e algumas características dessa musica que continua sendo marginalizada pela sociedade, mesmo após inúmeras manifestações positivas.

Palavras-chave: Pedagogia, Direito, Lei, Cultura, Hip Hop, Geopolitica, História, Movimento, Periferia, Rap.

ABSTRACT:

This article aims to highlight some important aspects dating from the late 1990s to the beginning of the 21st century in the Brazilian peripheral cultural scene. It also presents the geopolitical and regional orientations that permeate Hip Hop. Some points are the beginning of the movement, its main idealizers, groups that formed the front line of the movement, controversial situations that involved justice and some characteristics of this music that continues to be marginalized by society, even after numerous positive manifestations.

Keywords: Culture, Hip Hop, Geopolitics, History, Motion, Outskirts, Rap.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo remontar os aspectos principais sobre determinada época em que ocorreu um dos maiores movimentos socioculturais na música brasileira.

A cultura Hip Hop é um conjunto de quatro elementos que agregados formam uma expressão cultural que tem em sua essência a exposição de ideais formados nas regiões geográficas mais afastadas dos grandes centros, também chamadas de periféricas. Os quatro elementos são: o Break (dança), o Grafite (arte plástica), DJ (discotecagem) e o MC (Mestre de cerimônia). As junções desses dois últimos elementos formam a base musical desse movimento, e é intitulada de Rap (rhythm and poetry, em inglês - ritmo e poesia).

O papel social do Rap brasileiro na década de 90 influenciado pelo Gangsta Rap norte americano é caracterizado pelo estilo marginalizado das suas letras, essas que por sua vez são baseadas em temáticas periféricas e os contextos sociais que a abordam. O termo Gangsta remete aos gangstas que eram as pessoas ligadas as máfias e outras atividades criminalizadas. No entanto o termo no Brasil tem outro significado, isto é, apesar das alegorias e informações citadas nas letras terem como pressuposto as causas marginais e sociais, tendem a buscar outro tipo de interpretação para elas.

Os relatos feitos em causas periféricas tentam de alguma maneira mostrar as atrocidades ocorridas nas favelas e becos, e através dessas informações que não são sabidas por grande parte das pessoas, mostrarem que existe um submundo que precisa ser assistido, ouvido e, por conseguinte resolvido de alguma forma. Esses direcionamentos apontam para um lado de analise politica do Hip Hop, já que o movimento se utiliza de imersões diagnósticas, para apontar soluções para os problemas enfrentados por moradores dessas regiões.

O recorte histórico para analise desse artigo foi baseado na opinião de um dos maiores nomes da administração do Rap nacional. O empresário Dario, detentor do selo Porte Ilegal, que é um dos maiores de Rap nacional. Em entrevista ao escritor Alessandro Buzo para o livro: Hip Hop – Por dentro do movimento, o empresário sintetizou que o Rap nacional passou pelo seu melhor momento entre 1998 e 20021. Nesse intervalo de tempo de cinco anos o movimento cultural viveu seu ápice através da música. Foi o momento em que eclodiram os maiores grupos do movimento e que até hoje são referencia.

Na década de 90 ocorreu o boom do Rap nacional. Em uma época em que as músicas eram feitas para entreter as pessoas ou simplesmente para a comercialização na mídia, alguns grupos de jovens negros e periféricos começaram a cantar músicas com um discurso áspero e violento. O alvo dessas músicas era basicamente mostrar as atrocidades cometidas pelo governo, e que estavam sendo desassistidas por toda a sociedade. Os temas abordados eram corriqueiros a qualquer morador de periferia, e isso fazia com que os jovens que escutavam essas músicas sentissem empatia pelo discurso. Os pontos principais desse dialogo eram situações que perpassavam as estruturas sociais dessas áreas, como: drogas, violência, policia, morte, desigualdade e outros infortúnios que somados a pobreza enfatizavam um enredo cruel que não poderia ser romanceado em nenhuma música verdadeira.

O discurso politizado e indigesto narrado pelos grupos de Rap, fez com que algumas pessoas que escutavam apenas trechos das músicas e não analisavam o contexto da letra, acusassem de forma veemente o Rap de fazer apologia ao crime. Essas acusações tornaram-se cada vez mais frequentes e de certa forma estigmatizou o Rap que até os dias atuais é considerado uma música marginal. Esse estigma ficou prospecto em 1998 após as denuncias feitas pelo ministério publico contra o grupo Facção Central alegando incitação ao crime pela veiculação do vídeo clipe "Isso aqui é uma guerra". Na ocasião abriu-se inquérito para apuração dos fatos, e o grupo foi enquadrado no artigo 286 do código penal. Mostrando o preconceito preexistente nas camadas mais baixas da sociedade. Outro artista que também teve repreensão sobre sua obra foi o cantor MV Bill. Na ocasião o vídeo clipe da música "Soldado do morro" também teve sua exibição caçada.

É notório que a exposição de atrocidades maquiadas durante anos e que em determinado momento fora colocada á publico fosse tratada de maneira reprimida. O Rap nacional conseguiu de certa forma desmascarar as atitudes genocidas de um

Estado falido com suas obrigações em relação às regiões afastadas dos grandes

1 BUZO, Alessandro. Hip-Hop: dentro do movimento; p. 21. São Paulo: Editora Aeroplano, 2011. polos. Regiões essas que sem sombra de duvida eram e são habitadas por pobres e negros herdeiros de uma abolição feita de forma negligente. Não era de se espantar que tal música fosse taxada de apologia ao crime, já que como já citou o professor Paulo Freire: "Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime".

O Rap não busca em nenhuma esfera, levar pobres almas ao caminho mais fácil, e, por conseguinte, leva-los a morte ou ao sistema penitenciário. Porém, é impossível no ponto de vista histórico-social, narrar à guerra cotidiana em que vivemos de forma superficial e modesta. Não é possível romancear a guerra, e o hip hop, na caracterização de sua arte musical, o Rap, não pode em nenhuma circunstância limitar o seu dialogo social em favor dos interesses das classes mais abastadas. Ante isso, ele deve sempre mostrar as atrocidades do sistema capitalista selvagem, que explorada e desintegra qualquer forma de subversão periférica.

O rap nacional é agente transforma-

dor nos bairros geograficamente afastados e socialmente desprivilegiados. A ação politica dessa música é muito mais atuante do que qualquer plano governamental que tenha sido criado até hoje.

1.1- HISTÓRIA DO HIP HOP NO BRASIL

É necessário se fazer um esclarecimento entre alguns pontos que são muito confundidos por quem esta do lado de fora do movimento cultural no qual este trabalho se objetiva. O hip hop não é somente a música que vem acompanhada de "bumbos e claps " que é narrada por um interlocutor trazendo uma mensagem. Isso seria apenas a parte musical da cultura, e não, ela é totalizada na junção dos quatro elementos. A autora Jéssica Balbino cita que a primeira mostra da cultura hip hop feita em solo tupiniquim foi inserida pelo dançarino Nelson triunfo nas ruas do centro de São Paulo aos arredores do metro São bento.

A primeira manifestação da cultura hip hop no Brasil aconteceu por meio da dança, simbolizada pelo break. Nelson Triunfo é quem, pela primeira vez, colocou nas ruas brasileiras uma das quatro artes da cultura hip hop, o break.

Nelsão, como é conhecido, é o responsável pela difusão do break, e consequentemente do hip hop no Brasil. Em sua trajetória, ele já trazia o soul e o funk na bagagem. Nascido em 1954, em Triunfo – daí o sobrenome - interior de Pernambuco, morava com a família na roça e diz que desde cedo era ligado à cultura negra e sempre gostou de tocar, nem que fosse sanfona nas festas de São João.

Portanto não é correto classificar o movimento hip hop simplesmente como música, dança, arte, mas sim, mostrar que é uma cultura enriquecida e feita pela junção de quatro elementos. Como foi citado anteriormente, Nelson Triunfo, talvez hoje o grande representante da cultura hip hop no Brasil. É nele que esta enraizada a historia de introdução do movimento nas ruas. Nelson, hoje com 57 anos de idade, não se mostra nem um pouco próximo de aposentar-se dos seus ofícios culturais. Dança, Pinta, Leciona, e é líder da Casa de hip hop de Diadema, lugar no qual fundou e tem uma gama de atividades para jovens e adultos. O local tem como objetivo a interação do ser humano ao quadro social e artístico, fazendo uma inclusão social através dos elementos do hip hop, porém, isso não se limita somente ao movimento, mas sim a humanização e conscientização das pessoas que ali se encontram. O próprio Nelson triunfo destaca a importância da cultura hip hop na vida dos jovens afetados por esse movimento.

BUZO / GILBERTO YOSHINAGA: Se você acha o hip-hop bom para os seus filhos, indica para o filho de qualquer outra pessoa, é isso? Hip-hop faz bem pra crianças e jovens?

NELSON TRIUNFO: Sim, o hip-hop é muito bom para crianças e jovens, desde que se tenha a responsabilidade de saber que é muito importante buscar outros conhecimentos, estudar, se aperfeiçoar. A maior prova de que o hip-hop faz bem para os jovens são as várias pessoas que passaram pelas minhas palestras e oficinas de dança e venceram na vida. Cheguei a trabalhar com jovens que estavam desacreditados e, hoje, estão espalhados pelo mundo. Tem b.boys morando na Holanda, na Alemanha, na Finlândia, nos EUA. Também trabalhei com garotas que tinham abandonado a escola e, graças ao hip-hop, se motivaram a voltar a estudar e, hoje, são professoras, pedagogas, psicólogas, entre outras profissões. Uma coisa gratificante é saber que muitos ex-alunos se tornaram educadores do hip-hop e já formaram novos educadores. Já estamos na terceira geração de multiplicadores da educação através do hip-hop. E, se não fosse a cultura de rua, não sei o que seria da maioria dessas pessoas. Uma vez, o Joul, MC do grupo Matéria Rima, estava num avião comigo e começou a chorar. Eu perguntei o porquê e ele me disse que estava emocionado de ver o Rio de Janeiro lá do alto, e que adoraria poder dividir aquele momento com os amigos de infância, mas a maioria tinha sido presa ou já estava debaixo da terra.

Logo, com esse caso, vemos que a cultura das ruas não se limita a um grupo fechado por parâmetros cronológicos, sociais e culturais. Mas é exatamente a miscigenação de todos esses vários elementos que formam a base cultural para manter uma solida conquista do rap na sociedade.

1.2- EXPLOSÃO DO RAP NACIONAL

O maior ícone do Rap nacional, mesmo depois de mais de 20 anos de carreira é o grupo Racionais Mcs. O grupo que é oriundo da zona sul da capital paulista sempre trouxe nos seus discursos uma identidade negra e rimas questionadoras sobre o sistema social no qual viviam. A jornalista Jessica Balbino aponta em seu livro Hip Hop, A cultura Marginal, o grupo Racionais como um dos grandes influenciadores do gangsta Rap brasileiro, termo que é identificado por letras e batidas marginalizadas, com conteúdo social e político.

O Racionais MC´s deu voz a realidade da periferia, contada por personagens reais, sem censura nem pudor. Independentes, marcando o início de uma nova década, o grupo lançou em 1990 o álbum Holocausto Urbano, que extRapolou a ira dos milionários poderosos, dos policiais e dos racistas, que até então se fingiam de cegos e surdos para a subvida pobre.

No ano de 1997 o grupo entra para a história do Rap nacional. Nessa época é lan-

çado o cd “Sobrevivendo no inferno”, álbum éste que teve mais de um milhão de copias vendidas, um recorde absoluto se tratando de Rap no Brasil.

Este disco vendeu um milhão de cópias, fazendo história ao contabilizar 50 mil “manos” no país, na música “Capítulo 4, versículo 3”. Ao alcançar uma marca tão alta em vendas, o grupo ficou conhecido como “o fenômeno Racionais”, no entanto a barreira do gueto demorou para ser transposta e as músicas do disco demoraram meio ano para chegar nas rádios comerciais. Neste período as músicas eram ouvidas apenas em rádios comunitárias.

Com certeza, o grupo Racionais Mc´s é uma lenda viva da música negra brasileira. Não é a toa que mesmo depois de 12 anos sem lançar cd (o ultimo “nada como um dia após o outro dia, lançado em 2002”). Hoje o grupo ainda conta com seus quatro integrantes iniciais e já fez tour para outros países da America Latina, Ásia e Europa.

O grupo ainda faz parcerias com novos grupos e tem uma agencia para reunir e assessorá-los. Grupos como Conexão do morro, U-time, RDG, Rosanna Bronx, Big Bang Ben jonhson, entre outros.

É reconhecidamente o principal grupo de rap nacional. Seu líder Mano Brown, é um ativista das periferias, e líder de uma geração de jovens periféricos. O grupo se prepara para lançar seu novo álbum após 12 anos.

1.3- TRANSMISSÃO PELAS ONDAS SONORAS

Seria impossível da cultura hip hop, especialmente o Rap chegar a milhões de pessoas sem acesso a bens de consumo, se não fosse um elemento de baixo custo, porem de longo alcance. O radio foi o maior transmissor da música da periferia durante os anos que marcaram o Rap nacional. Poderíamos citar aqui inúmeras rádios comunitárias que de forma até clandestina passaram a transmitir os grupos que estavam despontando no final da década de 90. O que poderíamos chamar de ondas sonoras geográficas de longo alcance, já que, mesmo em distancias consideráveis a música do Hip Hop, conseguia fazer sua transmissão em várias partes do Brasil. Porem nesse capitulo citarei apenas duas que fazem jus a grande memória do Rap. As rádios são a RCP, radio comunitária que entoava hinos periféricos durante 24 horas por dia. E era uma rádio que não era regulada pela legalidade das rádios oficiais. E a outra é a radio 105 FM, radio oficial, que fica na cidade de Jundiaí, região metropolitana de São Paulo, e que na sua grade de programação se destacou o Espaço Rap, o programa com a maior audiência em relação à programação voltada 100% para o Rap nacional e internacional.

A radio RCP foi uma radio comunitária com um alcance bastante amplo que tinha em seu repertorio músicas de Rap nacional. A radio funcionava 24 horas por dia (exceto os dias de fiscalização), e contava com locutores e funcionários oriundos da periferia. É quase impossível se falar das rádios que impulsionaram o movimento hip hop sem citar a radio RCP. Foi durante os quatro anos de funcionamento (19982001) uma das maiores forças propulsoras do Rap nacional.

A outra radio citada, foi a maior difusora de ondas sonoras do Rap nacional do Brasil. A 105 FM que é uma radio oficial e alcança o estado de São Paulo, Rio De janeiro, parte do Sul do Brasil e norte de Minas Gerais.

A rádio tinha em sua programação alguns programas que eram destinados exclusivamente ao Rap. Espaço Rap parte I e II, Espaço Rap Especial, Baú do Hood, Balanço Rap, entre outros. Sem sombra de duvidas o programa Espaço Rap parte II foi e ainda pode ser considerado o mais ouvido programa de Rap de uma radio brasileira. No começo dos anos 2000 sua audiência chegava a superar a programação de muitas rádios pop como Mix FM, Transcontinental, Metropolitana e outras. O programa era transmitido de segunda á sábado das 20 á meia noite. Foi no programa que apareceram os maiores nomes do Rap brasileiro e que até hoje são referencia no assunto. Realidade Cruel, Sabotage, Família RZO, Conexão Do Morro, Ao Cubo, Facção Central, Face Da Morte e muitos outros grupos tiveram sua músicas lançadas nas noites da 105 FM.

Porem com a ascensão do funk, a democratização da tecnologia com a internet e porque não uma “crise” no movimento hip hop depois do seu auge, a 105 FM extinguiu alguns programas voltados ao Rap, e diminuiu seu tempo, sendo este substituído por transmissões esportivas. O jornalista Alexandre de maio explica um pouco sobre a crise que atingiu o mercado fonográfico do Rap nacional em entrevista ao livro do escritor Buzo.

BUZO: Como você vê a importância dos sites de hip-hop, e quem mais divulga Rap no Brasil? ALEXANDRE DE MAIO: Com certeza hoje a internet é o meio em que mais o hip-hop tem espaço. Na mídia impressa as portas são mínimas, como a revista Raça ou o jornal Agora. Na televisão são poucos programas especializados no Brasil, e só na TV pública. No rádio, as comunitárias perderam a força, programas são poucos e a única radio que toca Rap brasileiro é a 105 FM. Então a internet, um meio de divulgação que não exige um investimento alto, se tornou a forma mais viável de se divulgar nossa cultura. Hoje na net todos têm importância. Junte os sites, os blogs, o Twitter, o Orkut, o Facebook, temos uma grande rede de comunicação hoje.

Mesmo com as rádios impulsionan-

do o rap nacional durante anos, ficou latente que sem uma profissionalização fonográfica desse movimento, com certeza ele iria entrar em declínio. Existem vários motivos que podemos considerar pra que o rap nacional perdesse parte do seu publico. Acredito pessoalmente que exista uma forte pressão midiática para musicas apelativas e com cunho sexual explicito. Vide os sertanejos, pagodes e pior, os funks que embalam as madrugadas periféricas. É muito difícil, em um pais que não estamos acostumados a dialogar sobre problemas sociais, aderir a um gênero musical no qual esta inserido na sua essência uma radicalidade política. Mas é nesse contexto de adversidade que vários grupos que surgiram, e outros que são remanescentes da década de 90 continuam fazendo música de protesto, e não se entregam ao jogo capitalista das grandes mídias.

2. GEOPOLÍTICA DO HIP HOP

O geógrafo Renan Lelis Gomes que também é líder do grupo Inquérito da região de campinas, fez na sua pesquisa de mestrado em geografia na universidade Estadual De Campinas (Unicamp) uma relação da cultura hip hop com os pontos regionais que caracterizam o linguajar e as maneiras com que esse tipo de musicalidade se adéqua ao meio social em qual ela esta inserida. Foram retradadas as diversas localidades em que a música se faz presente.

No ponto de vista nacional, vemos que apesar do Rap ser uma música que trata de pontos sociais bem próximos à realidade brasileira, esta por si só, é tão complexa que não pode ser generalizada de forma sumaria. Exemplificando, não é porque tantos os moradores das regiões periféricas de São Paulo ou Nordeste são pessoas de baixa renda que os problemas enfrentados por eles, são necessariamente os mesmos.

Os problemas sociais relatados nas letras do Rap não estão restritos apenas as periferias das grandes metrópoles. As mazelas sociais que servem de matéria-prima para a confecção das letras do Rap se fazem presentes em todo o território nacional e cada região tem suas particularidades tanto em relação às reclamações quanto às variações linguísticas e rítmicas, muito embora este segmento seja, em grande parte, influenciado pelo Rap norte-americano (as verticalidades do mundo da globalização se fazem presentes nos lugares).

Com isso podemos destacar uma particularidade no desenvolvimento da essência musical que fez do Rap de São Paulo o mais "marginalizado" do Brasil. Logicamente que o estado mais desenvolvido industrialmente do país, iria com certeza, abrigar as maiores assimetrias sociais. E baseado nessas diferenças de classes, o Rap paulistano se tornou a vertente que buscou na forma áspera de se expressar uma melhoria de vida para as pessoas oriundas das periferias. Claro que da mesma forma que qualquer produção humana não se resume a uma simples e única interpretação, a musicalidade urbana que embalou a periferia na década de 90 e 2000 não ficou restrita a um julgamento positivo. Nessa questão abordaremos adiante uma discussão a respeito de uma polemica que cercou o Rap nacional no ano de 2000 com a proibição da veiculação de dois vídeos clipes, que foram julgados como agressivos pelo ministério publico, e que por consequência os autores foram presos acusados de incitação a violência, enquadrados no artigo 286.

Voltemos a caracterizar o Rap paulista que segundo o geógrafo Renan Lelis, se assemelha muito ao feito nos EUA no inicio da década de 90, e que também tinha uma vertente marginalizada por retratar de problemas enfrentados pelas minorias negras e pobres situadas nos bairros inóspitos das grandes cidades americanas.

Em São Paulo verificamos que o Rap está mais próximo daquele praticado nos EUA, pois as letras e as músicas paulistas têm menos caracteres regionais, ostentando mais símbolos da grande metrópole, sobretudo o automóvel. Sem dúvida, essa leitura regional do território brasileiro pode ser realizada a partir dos conceitos de "espaços luminosos" e "espaços opacos" (Santos & Silveira, 2003). Ou seja, São Paulo é um espaço luminoso e por essa razão acolhe com mais vigor os vetores da globalização, enquanto que outras regiões interpretam o mundo a partir de outras racionalidades, no entanto, é reconhecido o fato de que outras regiões do país, de certa forma, tentam copiar aquilo que o Rap paulista faz, ou seja, São Paulo acaba por ser um "relé" da difusão do Rap no Brasil.

A engrenagem exercida pelo hip hop político esta totalmente ligada à exceção de jovens que ao ouvirem e participarem do movimento trilham outros caminhos adversos ao da criminalidade. Portanto se por um lado as grandes mídias ou pessoas que não tem embasamento algum para criticar o Rap, e mesmo assim o fazem e o classificam como vozes da bandidagem por onda sonora, ou simples afirmação de ações violentas contra os mais abastados que venceram na vida. O Rap nacional conseguiu dentro de uma linha questionadora, fazer com que milhares de jovens voltassem os olhos para si mesmos e começassem a rever os conceitos de aceitação no qual eram doutrinados a acreditar.

A cultura das ruas mostrou um caminho que poderia ser seguido sem ser pelos trilhos fáceis da criminalidade, ou por outros tramites que o levaria com certeza para a cadeira de rodas, caixão ou cadeia.

"A música Rap, trilha sonora do Hip Hop, assume particularidades regionais, influenciando e incluindo uma parcela da po-

pulação no exercício da política."

Com isso, podemos ver que cada vez que um grupo revolucionário ou mesmo uma vertente musical tenta alertar os seus iguais sobre o abismo social que eles estão inseridos, com total certeza será considerado subversão ao Estado. Não é de hoje que inúmeras pessoas que buscaram uma melhoria de vida para sua pátria foram consideradas criminosas por apenas sonhar que um dia as desigualdades sociais seriam findadas.

2.1 – TERRITÓRIO E DOMINAÇÃO

É necessário fazer uma diferenciação dentro da leitura do Hip Hop e as suas inúmeras vertentes dentro da cultura. E passando para esse ponto, a caracterização do território é fundamenta para estabelecermos uma pluralidade ideológica e geográfica nesse aspecto. Nisso podemos apontar alguns fatores que assemelham a cultura internamente e também o que vai diferencia-la.

O geografo Milton Santos fez uma analise sobre o movimento Hip Hop dos EUA e o comparou com o Rap brasileiro. 12 "se propaga no mundo inteiro e assume localmente uma fisionomia própria, sem perder o seu conteúdo universal. O rap brasileiro é diferente do rap americano, como o é também do rap francês".

Para Corrêa13, outro geografo que estuda o espaço e o subespaço alocado nas suas individualidades, a região:

"(...) é um conceito-chave para os geógrafos e tem sido empregado também por todos os cientistas sociais quando incorporam em suas pesquisas a dimensão espacial"

Partindo desse ponto, a analise que devemos fazer para se chegar a um exemplo de regionalização cultural itinerante, é sincronizar os aspectos geográficos e culturais de tais regiões e assim, poder chegar a uma simbiose definida desse

12 SANTOS, M. O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

13 CORRÊA, R. L. Interações Espaciais. In: CASTRO I. E., GOMES, P. C. C. e

CORRÊA, R. L. (Org.). Explorações Geográficas: percursos no fim doséculo. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 1997 aspecto. Isto é, os fatores externos são fundamentais, porém, não determinantes, já os internos funcionam da mesma maneira. Sendo assim, nem um, nem outro funciona solitário da sua forma, mas a maneira conjunta dessa mixagem faz com que eles tomem uma terceira forma.

Por meio das ações do hip-hop, bem como pelo conteúdo das letras de rap, podemos enxergar explicitamente a necessidade e a vontade de romper com o monopólio da informação descendente, criando à sua maneira canais alternativos para difundir ideias próprias que não condizem com as ideologias dominantes. Podemos dizer ainda que o hip-hop faz com que uma parcela da população, que se configurava apenas como receptora de informações musicais transforme-se em produtora dessa informação, quebrando o ciclo excludente que predominava.

Se a difusão do evento hip-hop no Brasil se dá de forma pontual e diferenciada pelo território, como vimos anteriormente, também diferenciada é a forma com que o hip-hop se manifesta ao atingir as parcelas opacas deste mesmo território, especialmente as periferias das grandes cidades. É sugestivo pensar então na possibilidade de fazer a leitura das diferenças regionais do Brasil a partir do hiphop, ou mesmo de um dos seus elementos – no caso, o rap.

Poder-se-ia conjeturar que, no mundo da velocidade, no mundo onde a solidariedade regional deixa de ser apenas orgânica e passa a ser também organizacional, a identidade regional estaria com seus dias contados. No entanto, persiste a existência da horizontalidade, que é a solidariedade compulsória do trabalho e do capital, mas também é uma solidariedade desejada, pois existe entre os mais pobres que fazem uso do hip-hop.

As mazelas sociais que servem de matéria-prima para a elaboração das letras do rap estão presentes em todo o território nacional e cada região tem suas particularidades, tanto em relação às reclamações quanto às variações linguísticas e rítmicas, muito embora este segmento seja, em grande parte ainda hoje, influenciada pelo rap norte-americano. Porém, como veremos no próximo capítulo, existem grupos dentro do hip-hop brasileiro que apontam caminhos para uma "não americanização" deste segmento. Seja lutando contra a cultura de massas de uma forma geral, ou contra a massificação de seu próprio segmento via influência estadunidense, atualmente esses grupos resistem, ressaltando a força da cltura.

Essas características organizacionais – a transversalidade e as relações pessoais – parecem fazer com que as favelas funcionem como espécies de agentes refratores de certos fatores da sociedade global que influenciam as atividades e os comportamentos políticos de seus moradores. Não é ocioso explicitar que, quando me refiro a tais atitudes e comportamentos, não quero dizer que eles sejam exclusivos dos favelados, mesmo porque não conheço quaisquer estudos comparativos entre favelas e outras organizações. Refiro-me apenas aos que podem ser empiricamente identificados nos moradores da favela e que provavelmente são, pelo menos em parte, condicionados por sua forma de organização. Não é impossível, nem mesmo

improvável, que atitudes e comportamentos semelhantes manifestem-se fora das favelas, provocados por outras formas de organização que influenciem seus membros de maneira semelhante.

Outro ponto a considerar em análises de conteúdo político é que a favela apresenta uma forma de organização tipicamente capitalista, com uma vitalidade econômica que chega a espantar aqueles que com ela se defrontam. As alternativas disponíveis na favela para investimento e acúmulo de capital – em uma palavra, os recursos internos − são as mais diversas, indo da criação de animais à especulação imobiliária e à produção de manufaturas.

2.2 – POLITICA, TERRITÓRIO E MANIFESTAÇÃO

Resta ainda salientar como de suma importância o fato de que os recursos internos da favela, e em consequência sua própria estratificação, dependem em grande parte de fatores externos, como veremos de forma resumida mais adiante. Desse modo, parece que o poder político da burguesia favelada no nível estadual e no federal derivado fundamentalmente de sua potência eleitoral que, aliás, parece ser de certo modo, supervalorizada − é canalizado e restrito a meras condições de barganha de votos por acréscimo ou manutenção dos recursos internos, isso é, de sua posição na estratificação da favela.

É consenso que, no caso brasileiro, o grupo Racionais MC's foi aquele que mais influiu na constituição da tradição do rap nacional, cujo traço marcante é o grito-denúncia do conjunto de espoliações que negros e pobres sofrem cotidianamente nas cidades. Considerado por muitos a voz dos periféricos do Brasil, o Racionais alcançou todas as regiões do país e, numa forma estética apurada, criticou a violência que permeia a sociedade brasileira. Ainda hoje, camisetas com estampas do grupo vestem milhares de ouvintes.

A capacidade do grupo em articular questão racial e de classe numa postura agressiva e intransigente, confere à prática inicial do Racionais um caráter revolucionário. Afinal, os artistas da periferia paulistana chegaram a um lugar de destaque no cenário cultural nacional recusando os símbolos da burguesia, propondo enfrentamentos e se mantendo independentes dos mecanismos hegemônicos de produção. Isso, no entanto, sem deixar de experimentar constantemente "a contradição entre ser uma cultura de rua e, ao mesmo tempo, ser um valioso produto de mercado".

Assim, o enfrentamento sem meias-palavras, o combate efetivo que se faz agora e só agora – ao racismo e à baixa autoestima têm ensejado novas práticas de relações sócio comunitárias entre os jovens da periferia de São Paulo. Essas novas práticas carregam, muitas vezes, apelos emancipatórios e ao mesmo tempo críticas às instituições oficiais. Desse modo, as escolas ou qualquer outro centro de (re) formação juvenil são vistas com reserva e desconfiança pelos jovens de periferia.

Ao deixar em xeque práticas consagradas de conhecimento, esses jovens apostam na dinâmica e na mobilidade das ruas, praças, parques apostam, enfim, na natureza descentralizada do conhecimento proveniente da esfera pública, onde os "saberes" são mais livremente compartilhados, o que permite aos jovens experimentar o novo constantemente. Resulta daí uma energia e uma coragem em utilizar as novas tecnologias sem o medo ou o receio de errar, já que nesse espaço a pouca habilidade com o uso das novas ferramentas tecnológicas não é motivo de critica, sobretudo por se acharem todos em um mesmo patamar de conhecimento.

Contudo, apesar das críticas e do denuncismo alarmante, o rap encontra espaço para enfatizar o outro lado, vale dizer, o lado bom das "quebradas", destacando os aspectos positivos de seus limites, ao mesmo tempo em que procura valorizar aquele que é considerado o nível mais baixo da sociedade: o gueto. De outra sorte, o termo "periférico" também se presta a ambiguidades conceituais. Do ponto de vista espacial, periférico diz respeito à linha que define o limite de uma superfície, demarcando, portanto, a forma e a configuração de um espaço ou objeto.

Urbanisticamente a periferia abarca as regiões afastadas dos centros urbanos, em geral habitadas pela população de baixa renda. Trata-se, portanto, da periferia como um espaço também social, um lugar ocupado pelas "minorias", onde vivem os marginais e os marginalizados da sociedade. A periferia também se reveste de uma conotação política, definida em oposição ao centro, tomado como modelo de desenvolvimento, seja econômico, social ou cultural. Periférico, segundo essa visão, figura como uma condição segunda, uma posição dependente e heterônoma face ao centro. Assim, falar na condição periférica de um país significa situá-lo na relação com um modelo hegemônico, cuja matriz é, via de regra, europeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho procuramos esclarecer alguns aspectos obscuros sobre o movimento hip hop no Brasil. Mostramos que o hip hop não é somente um tipo de música que esta inserida em uma parcela territorial. Mas através de explanações, buscamos mostrar a complexidade cultural do hip hop em todos os seus quatro elementos.

Poderíamos citar nesse trabalho outros aspectos envoltos ao hip hop nacional,

como a literatura marginal que expõe versos indigestos em livros e cadernos e podem ser mostrados a todos. Também poderíamos mostrar mais da parte social, no qual existem milhares de pessoas que fazem arte da cultura hip hop, e são educadores de jovens e tentam na medida do possível, fazer uma ressocialização em pessoas que nenhuma iniciativa privada ou estatal conseguiu fazer. Contudo o objetivo principal foi mostrar que apesar dos estigmas e mordacidades que o Rap carregou durantes anos, e ainda carrega. Ele busca na sua grande maioria uma reivindicação social por parte do governo, para as pessoas das periferias. Não teria de maneira alguma citar os problemas cotidianos das periferias sem, contudo, mencionar seus principais atores. Trabalhadores, bandidos, senhoras, prostitutas, menores viciados, desempregados, iludidos e sem ilusão. Nenhum desses personagens poderia faltar em um enredo periférico. E o Rap na qualidade de musica representativa da periferia, não pode se abster de falar sobre essas pessoas.

O Rap nunca foi, e talvez nunca será uma música que embalará canções em programas televisivos ou em festas regadas a luxaria. O Rap se autoproclamou a musica da favela, do oprimido, dos sem voz, dos sem tetos, dos órfãos, dos oprimidos, dos desiludidos e de todos aqueles que de uma forma ou de outra buscam mesmo que em vão uma melhoria de vida.

"Compulsão pelos livros, compulsão pelo saber. A gente tem que trocar nossa compulsão por droga, a nossa compulsão pelo crime, a nossa compulsão pelas armas, pela informação".

REFERÊNCIAS

SANTOS, M. O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

BUZO, Alessandro. Hip-Hop: dentro do movimento. São Paulo: Editora Aeroplano, 2011.

BALBINO, Jéssica. Hip-Hop: A cultura marginal. Minas Gerais: Independente, 2006.

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São. Paulo: Ed. Unesp, 1999, p.65-70. CANÁRIO

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

Brasília, DF: Senado Federal, 1988

SABOTAGE, Rap é compromisso. Rap é compromisso, São Paulo, 2000. Cosa Nostra

MV BILL; Soldado do morro, 2000, traficando informação, Natasha Record.

FACÇÃO CENTRAL; Isso aqui é uma guerra. São Paulo, 1998, Versos sangrentos, Five Special Record.

FACÇÃO CENTRAL; A guerra não vai Acabar, São Paulo, 2001, A marcha fúnebre prossegue, Five Special Record.

ARTE DE CONTAR HISTÓRIA: LITERATURA INFANTIL PARA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

ANA LIGIA SANTOS MENDONÇA

RESUMO

O presente trabalho traz ideologias do contar histórias em roda, com a literatura infantil, sem objetivar histórias ou autores da literatura infantil, mas alguns aspectos históricos da infância envolvidos na literatura infantil, a postura do docente da educação infantil mediante essas práticas pedagógicas, verificando posturas dentro do ensino. Diante dos estudos, verificar competências, dentro de opinião de autores e propostas curriculares, adquirido pela leitura, assim como nas rodas de histórias, visando a formação da criança no âmbito social e aprendizagem humana. Fica destacado as diversas habilidades educativas que podem surgir ao contar histórias pela literatura infantil, visando como uma prática formadora de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem. Literatura infantil. Roda de histórias.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil teve em seu processo histórico uma fantasia do mundo criativo, imaginário entre a história e a criança. “No século XX a literatura brasileira eram traduções da literatura europeia, apresentando uma visão conservadora de infância com personagens-modelos e padrões rígidos de moral e de comportamento.” (CHICOSKI, 2010).

A criança que participa de uma roda de histórias, partilha experiências com seus colegas, na simplicidade de contar um acontecimento cotidiano ou recontar uma história que ouviu e até reclamar de algo que lhe aconteceu, enfim, são várias as possíveis situações que as crianças podem levar para esse momento, elas vão tornando seu campo de conhecimento mais amplo e diferenciado que aquelas que não vivenciam essa expe-

riência, desenvolvendo uma postura social dentro do grupo e podendo reproduzir fora do ambiente escolar também. (SANTOS; GOMES; LIMA, 2017)

Assim, o trabalho traz como justificativa a contação de histórias da literatura infantil dentro do ambiente escolar sem âmbito educacional, muitos professores não têm visão para diversas habilidades educativas que podem surgir ao contar histórias. Na atualidade muitos contam histórias para as crianças como um hábito educativo, sem planejamento e expectativas de aprendizagem.

Deste modo, como o professor pode utilizar a literatura infantil em roda de história com objetivos de aprendizagem?

O objetivo geral do trabalho é analisar a literatura infantil em roda de histórias e como objetivo específicos verificar o breve histórico da literatura infantil, analisar a roda de histórias dentro da metodologia de ensino e contribuições da literatura infantil em roda de história na educação infantil.

O trabalho apresenta um metodologia bibliográfica de artigos e revistas, com a contribuição de autores como Zilberman (2003), Scharf (2000), Kirchof e Bonin (2012), Barboza e Nucci (2016), entre outros.

2. BREVE RELATO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil decorreu dentro de um processo histórico da literatura, com intuições, pensamentos vinculados a criança, que anteriormente fora considerada com uma visão de mundo adulto.

De acordo com Scharf (2000) os primeiros livros infantis foram produzidos e especificamente escritos como literatura para criança ao final do século XVII e durante o século XVIII, no qual os primeiros textos foram escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo, aproximando assim a instituição escolar e o gênero literário, mas, ainda no século XVII a literatura dividiu espaço com o leitor infantil através dos contos de fadas, com produção literária aparecida na França pelas mãos de Charles Perrault, com narrativas populares e faz adaptações, dando a sua obra valores comportamentais da classe burguesa.

Zilberman (2003) coloca que os primeiros livros produzidos para as crianças foram feitos no final do século XVII e durante o século XVIII, antes disso não se escrevia para crianças porque não existia o conceito de infância e não tinha uma consideração especial com a infância, sendo um faixa etária que não era percebida como um tempo diferente e nem o mundo da criança como uma espaço separado, crianças e adultos compartilhavam mesmo eventos.

A partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, havendo então o distanciamento da vida "adulta" e recebendo uma educação diferenciada, que a preparasse para essa vida. Nesse momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade. (SILVA, 2009, p. 137).

Em consequência, o adulto passa a idealizar a infância, no qual a criança fica considerada como um indivíduo inocente e dependente do adulto, devido à sua falta de experiência com o mundo real. Até hoje, muitos ainda têm essa concepção da infância como o espaço da alegria, da inocência e da falta de domínio da realidade. Os livros que trazem essa concepção são escritos, então, com o objetivo de educar e ajudar as crianças no enfrentamento da realidade. (SILVA, 2009).

A literatura infantil é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação das normas, transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, se comprometendo com padrões que estão em desacordo com interesses dos alunos, mas, quando ocorre a substituição do adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento às ordens dos mais velhos, ocupando então, a lacuna surgida nas ocasiões em que os adultos não fazem parte, torna-se um momento que as crianças apelam à fantasia e ao lazer. (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Scharf (2000) coloca que a literatura infantil brasileira tem características bastante originais, que combinam as contribuições europeia (portuguesa), africana e indígena, no qual a literatura oral trazida pelos primeiros colonizadores era narrada pelos avós, que entretinham as crianças com histórias de exemplo de personagens, e outras do folclore português, somando as histórias das escravas negras, que andavam de engenho em engenho, transmitindo as às outras negras, amas dos meninos brancos, ao qual contava histórias para eles.

Diante disso, a literatura infantil diante do processo histórico, trouxe dilemas da importância da literatura com foco pedagógico. Zilberman (2003) coloca que ao longo do século XIX ocorre o processo de privatização da família, criando uma lacuna diante da socialização da criança, dentro da família burguesa, ocorreu a valorização da infância enquanto faixa etária e camada social, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior, adquirindo a escola uma nova significação, visando inserir as crianças no mundo.

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito ela dá conta de uma tarefa que está voltada toda a cultura – a de "conhecimento do mundo e do ser". [...] o que repre-

senta um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. Integrando-se a esse projeto libertador, a escola rompe suas limitações, [...] é a possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. (ZILBERMAN, 2003, pp. 29 e 30).

Deste modo, Zilberman (2003) relata que então, a literatura infantil é um problema pedagógico e não literário, decorrendo de uma situação histórica particular vinculada à origem da família burguesa e da infância como uma classe especial, provendo textos para essa nova faixa, aliando-se ao ensino e transformando-se em um instrumento.

Assim, conforme Zilberman (2003) a criança burguesa nesta época estava plenamente integrada ao contexto familiar, destacando a personagem materna, aumentando a participação da mulher na organização doméstica. Mas, em contrapartida, a situação dos proletários não era idêntica, as mães mesmo com a função familiar, precisavam ajudar na renda familiar, com crianças jogadas pelo mundo, aparecendo então as interferências do poder público e privado, conduzindo a frequência escolar para o corpo social.

Já com a Psicologia da Aprendizagem, a infância é tratada como uma etapa de preparação do pensamento para a vida adulta. O pensamento infantil não tem ainda uma lógica racional. A literatura infantil é, nesta concepção, adequada às fases do raciocínio infantil, entendido como idade cronológica. Essas concepções convivem, até a nossa atualidade, possíveis de serem percebidas até no modo como os livros são selecionados e catalogados pelas editoras. (SILVA, 2009, p. 137).

Logo, Zilberman (2003) coloca que a literatura infantil acaba assumindo um significado duplo: de um lado é percebido a óptica do adulto, pela participação do processo de dominação da criança e do jovem, assumindo um caráter pedagógico, transmitindo normas e o envolvimento de sua formação moral; do outro, há um comprometimento com interesse da criança, facilitando a ordenação de experiências existenciais, transformando-se em um meio de aceso ao real, com conhecimento de histórias e a expansão do domínio linguístico.

Zilberman (2003) coloca que a descrição do conteúdo da literatura infantil decorre de uma necessidade de preenchimento de uma missão não propriamente literária em sua origem e funcionamento, resultando em questionamentos relativos à oposição entre fantasia e realismo, mas a compreensão do gênero se faz pela classificação das relações entre o adulto e a criança, com qualidades atribuídas à infância.

3. RODA DE HISTÓRIAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA EDUCAÇAO INFANTIL

A educação infantil tem desenvoltura de uma aprendizagem que busca a evolução humana com autonomia e habilidades de uma transformação social cada vez maior.

Segundo Scharf (2000) para o bom desenvolvimento do homem, é necessário que ele cresça num ambiente social de convívio e troca com outras pessoas, dento de um processo de desenvolvimento do ser humano com níveis, no qual o primeiro nível é o social, com ações do outro para contribuição aos processos psicológicos do indivíduo e o segundo no nível individual, onde é possível dar significado às suas próprias ações. Desta forma, aparece a linguagem como forma de adaptação ao meio:

No decorrer do seu desenvolvimento, o homem passa a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento com o objetivo de adaptar-se, mas também de criar, de compreender a si e aos outros, de agir sobre si e sobre os outros, de buscar respostas para todas as questões individuais ou coletivas. (SCHARF, 2000, p. 38).

Deste modo, a BNCC, conforme Brasil (2017) coloca como aprendizagem para o eixo "o eu, o outro e o nós", respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros, conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro e nos "traços, sons, cores e formas", discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva, expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais, relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. Para o eixo

"Escuta, fala, pensamento e imaginação":

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BRASIL, 2017, p. 55).

Assim como, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no BNCC (Base Nacional Comum Curricular), conforme Brasil

(2017) de 0 a 1 anos e seis meses, demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas), também reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.

Para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, a BNCC coloca um dos eixos como demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto- -leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita), como também formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. (BRASIL, 2017, p. 49).

Deste modo, crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas, como recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (BRASIL, 2017, p. 49).

Desta maneira, a BNCC apresenta objetivos da aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil envolvendo a criança em ouvir e recontar histórias e ter a relação com livros, trabalhando a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação.

De acordo com Silva [et al] o ato de contar histórias é conhecido desde as mais primitivas civilizações, o homem sempre lançou mão da narrativa., no qual o conhecimento sempre se fez presente pelo processo de contar histórias de pai para filho e foi se fixando ao longo do desenvolvimento das sociedades, constituindo-se em um eficiente e efetivo meio comunicativo.

Paço (2009) coloca que a literatura é um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, logo, para contar a história é preciso saber como se faz, e através das histórias as crianças aprendem nomes, sons, músicas e se inserem na cultura, ou seja, quem conta histórias precisa criar um clima de envolvimento.

O desenvolvimento da imaginação infantil quando compartilhado, divulgado e aplaudido faz do sujeito alguém envolvido com as idéias, compreensivo, crítico e modificador das situações prazerosas ou não, torna-se alguém com ideais. Ao experimentar a leitura o leitor executa um ato de compreensão e interpretação do mundo, e através dessa compreensão pode modificar ou ressignificar o contexto no qual está inserido. (PAÇO, 2009, p. 10).

Ao reconhecer a linguagem como o veículo de comunicação entre o aluno, o professor e os colegas em sala de aula, Paço (2009) coloca que as práticas que compõem a educação infantil, como as rodas de conversas, os momentos da contação de histórias, e as músicas de escola, como as crianças costumam nomear, a literatura infantil leva a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico, podendo modificar a realidade seja ela boa ou ruim.

Um hábito muito comum nas instituições ao trabalhar a linguagem é a realização da roda, onde as crianças falam do seu cotidiano e expressam seus desejos somente quando são perguntadas, e as respostas têm que ser emitidas em coro. Esse hábito só e válido quando a criança pode se expressar livremente, e não ser chamada só nos momentos em que o adulto quer lhe ouvir. Quando a prática da roda é realizada dessa maneira, a linguagem deixa de ser centralizada no adulto e passa a ser direcionada à criança e ao seu universo. (PAÇO, 2009, p. 35).

De acordo com Zilberman (2003) verifica-se dentro do universo da criança que o contato dela com o mundo se faz por intermédio da audição e da recepção de imagens visuais, surgindo o texto escrito como interferência e intermediação da escola, passando a criança a ter acesso às mesmas modalidades de cultura, podendo posteriormente fazer de modo autônomo, sem a participação do adulto, que era o responsável pela leitura e conhecimento.

4. CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL EM RODA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Zilberman (2003) a criança ao ouvir histórias narradas pelos adultos, podendo eventualmente acompanhar com os olhos na ilustração, unindo o indivíduo à obra literária, aos poucos, a história vai se instalando no domínio cognitivo do ser humano, convertendo-se em um leitor, ou seja, modificando sua condição, não pela posse de códigos de leitura, mas a integração em um universo maior de signos, o que nem a simples audição, nem o deciframento das imagens visuais permitam.

O crescimento da criança se faz por essa imersão no universo da palavra escrita, e seu desenvolvimento intelectual pode ser medido por meio de sua habilidade de verbalização de conteúdos assimilados durante a educação formal. Expressão escrita e domínios de hábito de leitura distinguem o indivíduo superior, submetendo a essas atividades e outros meios de apropriação da realidade: o auditivo e o visual. (ZILBERMAN, 2003, p. 170).

Deste modo, a autora relata que o fe-

nômeno literário deve ser examinado antes de tudo, em função de sua estrutura, verificando as relações entre seus elementos, seja com a tradição literária ou história social, no qual a produção artística é um processo usual de comunicação.

Zamboni e Fonseca (2010) coloca que as relações entre a literatura e a história sempre estiveram presentes na educação e estão associadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita, à percepção dos múltiplos sentidos agregados aos vocábulos, à formação ética e estética, à ampliação do universo cultural e da compreensão de mundo, inclusive o domínio da linguagem, sendo fundamental no processo da comunicação social e sensibiliza para a percepção do outro e da realidade que os cerca, logo, a literatura e a história possibilitam de desenvolver a linguagem, fornecendo pistas, indícios para a compreensão da realidade, de cultura, de identidade, são mediadoras da/para a aprendizagem humana.

A literatura infantil constitui-se num dos momentos mais ricos e significativos dentro da escola e sua aproximação com a criança é algo mágico e transformador, tornando-se um recurso de fundamental importância para o desenvolvimento da imaginação e fantasia na criança, contribuindo para sua formação de leitor, oportunizando o gosto pela leitura e permitindo caminhos não apenas de suas descobertas, mas também um dos mais completos meios de enriquecimento e desenvolvimento de sua personalidade. (QUEIROZ; FERNANDES, 2018, p. 1).

Deste modo, conforme Queiroz e Fernandes (2018) o papel do professor como mediador e incentivador do processo aprendizagem na busca de elementos eficazes é, despertar o desejo e a alegria da criança não só de ler, mas possibilitar de forma estimulante e espontânea a criança querer ouvir histórias infantis, e que esse texto literário no seu conteúdo, contribua para sua formação como cidadão, capaz de ajudálos em suas dificuldades nas suas interações com as demais crianças.

Logo, as rodas de leitura com histórias da literatura infantil contribui com a criança para linguagem, a interação com seu meio, escutar, expressão, interpretação, imaginação, fantasia, criatividade, compreendendo pelas histórias a vivência real e outras culturas, através das histórias e conato com livros.

Conforme Queiroz e Fernandes (2018) uma das principais funções do professor é permitir que a criança ao chegar à escola aproprie-se dos livros, tenha contato com eles, se encantem com suas ilustrações e possam com o auxílio dele começar a descobrir o mundo das letras, e junto com as crianças ler pequenos textos, sendo de fundamental importância para o seu desenvolvimento.

A leitura é uma prática social valiosa e de grande importância na contribuição do desenvolvimento da cognição humana, em especial, de uma criança. A mesma proporciona o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, além de promover a aquisição de conhecimentos. (SILVA, 2019, p. 19).

Silva (2019) relata que deve-se sempre ter o cuidado na estrutura de narração das histórias infantis, pois a didática no contar das histórias deve ser motivante e enriquecedora, no qual a narração deve ser previsível para a criança, de fácil linguagem e entendimento, com figuras que possibilitem ser exploradas posteriormente com o uso da ludicidade, permitindo às crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão do que foi lido.

Silva [et al] (2018) coloca que a literatura infantil é um instrumento que contribui para elaboração destas situações, sendo importante que o educador tenha conhecimentos sobre este elemento tão importante e também saiba como utilizá-lo de forma que se preserve a função real da literatura. “O que não se pode desconsiderar, de maneira nenhuma, é que a literatura é uma arte, e como tal, as relações de aprendizagem e vivência são fundamentais para que alcance uma formação integral do indivíduo.” (SILVA [et al], 2018, p. 47).

Claro (2011) relata que a literatura infantil é fundamental para o processo de construção dos conhecimentos e atitudes, bem como estimulo a alfabetização e formação de bons leitores, pois, quando a criança fica em contato com as histórias infantis, também oportuniza sua linguagem oral culta e a popular e, tendo em ponto noções para contar e possibilitar a escrever pequenos textos, que futuramente e gradativamente vão explorando, partindo também para um ponto de vista é que, quanto maior for o contato das crianças com as histórias, elas podendo serem narradas e/dramatizadas por outras, podem contribuir e muito para o ato futuro e durante da leitura e escrita.

De acordo com Mateus [et al] (2013) a contação de história nas escolas era uma forma de distrair as crianças e hoje vem ressurgindo a figura do contador de histórias, logo, a contação de histórias é um precioso auxílio à prática pedagógica de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo.

A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Por isso, contar histórias é saber criar um ambien-

te de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um. (MATEUS [et al], 2013, p. 56).

Diante disso, Mateus [et al] relata que a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil, com o uso dessa ferramenta para incentivar não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura, a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura, todo o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo com seu mundo interno e o mundo social, o mundo externo, resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças.

A capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida apenas é entendida dentro de narrativas. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. É por esse motivo que algumas pessoas se sentem receosas ao trabalhar com crianças e jovens em desenvolvimento. A história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins. (MATEUS [et al], 2013, p. 57).

Deste modo, a literatura infantil em roda de histórias traz habilidades pela história narrada, como a imaginação, criação, interpretação, oportunizando a oportuniza sua linguagem oral culta e a popular, diante da contação de histórias em roda, excluindo método como professor detentor do saber, abrindo o espaço de expressão, conato com os livros, histórias, as figuras, estimulando a vivência da fantasia e a vivência real, ao mesmo tempo trabalhando o desenvolvimento cognitivo, emocional, desde a infância, abrindo espaço para criança interagir com o social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que muitos docentes não atribuem valor a literatura infantil e nem a contação de histórias. A literatura infantil além dos aspectos do gênero infantil, ela tem elementos que trabalha justamente com a fantasia, a imaginação da criança, como o contar histórias, se o professor não tiver habilidade, não traz um sentido para a atividade.

É necessário trabalhar com a literatura infantil para produzir competências e não utilizar como dentro do processo histórico na abordagem da formação moral e sim a formação social, de crianças que podem se tornar adultos críticos e reflexivos, bom leitores, que saibam argumentar, escrever novas histórias.

É necessário trabalhar com esses elementos na educação infantil, dando continuidade nos anos seguintes, formando crianças e adultos pensadores e criativos. Logo, o papel do professor como mediador e de incentivador do processo aprendizagem na busca de elementos eficazes é, despertar o desejo e a alegria da criança não só de ler, mas possibilitar de forma estimulante e espontânea a criança querer ouvir histórias infantis, e que esse texto literário no seu conteúdo, contribua para sua formação como cidadão.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Reginaldo José; NUCCI, Débora Roldão. A literatura infantil como um auxílio no processo de alfabetização. Revista científica eletrônica da pedagogia, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC/SEB/CNE. 2017.

CLARO, Joice Maria Manhago. Literatura na Educação Infantil: Relatando experiências acerca de projetos e planejamentos envolvendo e estimulando a apreciação da leitura. Curitiba: PUC Paraná, 2011.

CHICOSKI, Regina. Literatura Infantil. Guarapuava: Unicentro, 2010.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. Canoas, RS: Proposições, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca [et al]. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. PUC Minas, Periódicos, 2013.

PAÇO, Gláucia Machado de Aguiar. O Encanto da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão. Mesquita: UFRRJ, 2009.

QUEIROZ, Aurinês de Sousa; FERNANDES, Stenio de Brito. As contribuições da literatura infantil como agente transformador para o desenvolvimento do pequeno leitor. V Conedu: Editora Realize, 2018.

SANTOS, Ana Paula doa; GOMES, Carmelita Maria; LIMA, Laíse Soares. Contação de Histórias na Educação Infantil: Perspectivas teóricas e práticas. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2017.

SCHARF, Rosetenair Feijó. A escola e a leitura: Prática Pedagógica da Leitura e

Produção Textual. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2000.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do con-

ceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. Revista Eletrônica de Graduação UNIVEM, 2009.

SILVA, Daniele da Rosa [et al]. A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem Capixaba da Serra: MULTIVIX Serra, 2018.

SILVA, Josimária Fernandes da. A contribuição da leitura de histórias infantis no processo ensino aprendizagem. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2019.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações.

Campinas: Caderno Cedes, 2010.

ZIBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR FACILITADOR

ANDRÉA SOUZA DOS SANTOS DUARTE

RESUMO:

Este artigo tem como proposta refletir sobre a importância do professor facilitador, essa nomenclatura vem de encontro aos anseios de que cada vez mais o educador se torne bem mais que um transmissor de conhecimento, mas sim se esforce para que o aluno de fato aprenda, e que o seu aprendizado seja global, se preocupando em não só transmitir conhecimentos, mas ir além, fazendo da sala de aula um ambiente prazeroso e eficaz, onde o ser humano é visto na sua totalidade, preocupando com o enriquecimento cognitivo, emocional e social. Para tanto é necessário que para estar na sala de aula necessite cada vez mais de um orientador preparado, com um olhar preocupado com os objetivos que deseja alcançar e por onde vai trilhar, para que de fato consiga atingi-los. Proporcionando aos alunos uma completude no seu desenvolvimento, permitindo também que eles entendam a importância da autonomia para a continuação dos seus estudos e a construção docidadão na qual desejam se tornar.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Facilitador. Autonomia. Desenvolvimento global. Respeito.

ABSTRACT:

This paper addresses the issue of playing for the professional staff can provide students with intellectual disabilities in early childhood education a way to elicit interest, to facilitate the construction of knowledge and socialization, so the teacher will plan and execute their classes providing an entertaining environment to facilitate learning. We used a literature review with the objective descriptive information about the theoretical component on the performance of the professional staff and the operationalization of play as a pedagogical resource.

KEYWORDS: games, intellectual disabilities, early childhood education e socialuzation.

INTRODUÇÃO

O professor facilitador é aquele que como o nome mesmo diz, facilita o crescimento dos alunos e permite que o conhecimento vai sendo construindo através dos alunos e media todos os passos para que o caminho percorrido sedo conduzido ao objetivo desejado. Ele permite que o aluno desenvolva autonomia através da sua proatividade.

Portanto, é fundamental que cada vez mais o papel do professor em sala de aula seja questionado, para que de fato a sua presença se torne cada vez mais eficiente, que ele traga para a educação transformações condizentes com os seres humanos que queremos nos tornar.

Por isso, o presente artigo traz análise e reflexão do papel do educador que tem como função facilitar ao aluno a enxergar seu papel na sociedade, se desenvolvendo por completo, através da busca e dedicação. Sendo assim ensinar vai muito além do que se preocupar com o desenvolvimento cognitivo e sim se preocupar para que possam conduzir os educandos ao caminho do seu desenvolvimento emocional, social e intelectual. Tornando-se um cidadão capaz de se autogerenciar e viver de maneira plena.

DESENVOLVIMENTO

Quando falamos gestão em sala de aula não podemos esquecer um aspecto fundamental que é o ensino que influencia, estimula, transforma a aprendizagem em algo espontâneo, para tanto, é fundamental que o professor seja o facilitador desse processo e promova uma educação que estimule e aguce a vontade de progredir.

Um gestor precisa compreender as diversas formas que ocorre o processo de ensino e facilitar para que o aluno tenha acesso a todas as dinâmicas de aprendizagens, para que o aluno se aproprie e absorva o conteú-

do de maneira prática.

Para tanto é fundamental que o professor esteja atualizado que ele consiga compreender o mundo atual em sua volta, para entender as exigências ao nosso redor e compreender as inquietações dos seus alunos que estão ativamente nessa realidade, portanto, propiciar formas de comunicação auxilia nesse envolvimento, a troca torna-se essencial dentro de um ambiente educacional ,quando damos oportunidade de ouvir e compartilhar pensamentos com todos envolvidos no processo educacional enriquecemos o conhecimento abrindo oportunidades para observar em diversos viés, assim a educação torna-se prazerosa, pois o aluno sente que as suas ideias e afirmações são importantes e agrega muito para a evolução do grupo.

Além do diálogo, a atualização do professor deve advir do seu interesse em progredir de estar constantemente envolvido no seu progresso pessoal e profissional, dessa forma há uma garantia de equilíbrio, pois torna-se um profissional capaz de estimular através das suas atitudes bons hábitos no seu grupo de trabalho, fugindo do discurso hipócrita onde se fala, mas pouco se realiza. Como educador estamos constantemente sendo observado pelos alunos, por isso não adianta termos um discurso que destoa da nossa atitude, pois facilmente se cai em descrédito, é muito fácil perceber quando as palavras estão diferentes das ações, e uma vez em demérito fica muito difícil em restituir a confiança tão necessária para o convívio e a troca. Por isso como educador a busca para o autoconhecimento torna-se um fator imprescindível, pois perceber quais são seus pontos positivos e negativos auxilia a melhorar como indivíduo e reflete na sua profissão, contribuindo para evolução das aulas e consequentemente dos alunos.

"A verdadeira liderança é difícil e requer muito esforço. Nossas intenções pouco significam se não forem acompanhadas de ações." O monge e o executivo "O Professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo."

A melhor maneira de associar nossas ações com nossas atitudes é o preparo do professor e o seu planejamento, planejar é estabelecer estratégias para alcançar um objetivo, sem o planejamento fica tudo improvisado o que pode levar a uma aula desconectada, sem rumo. Essa programação deixa o profissional mais seguro das suas ações, permitindo clareza e foco. Por conseguinte, essa segurança é transmitida aos estudantes que vendo a organização do professor passa a entender que também devem posicionar-se com respeito a um profissional que está disposto a desenvolver um trabalho contínuo e responsável.

Segundo Sêneca, citado por Mendonça (2001, p.48), "não há vento favorável para aquele que não sabe aonde vai".

O plano, além de trazer segurança aos envolvidos, consente também que haja várias formas de alcançar um objetivo, permitindo elaborar metodologias diversificadas para atender as especificidades de aprendizagem de cada aluno, abarcando uma compreensão e um envolvimento maior por parte dos estudantes.

Para fomentar essa aprendizagem é necessário que o professor facilitador desenvolva a empatia, pois é provado que os alunos tendem a se desenvolver melhor quando se sente aceito e respeitado em um grupo, por isso, que se torna importante observar a turma, compreender suas particularidades para facilitar a sua interação na classe, essa observação é o ponto de partida para iniciar o trabalho, se não conhecemos nosso grupo e tão pouco nós mesmo, pouco faremos em nosso trabalho, pois serão ações praticadas no escuro sem ter certeza se atingimos ou não o objetivo almejado. Portanto, um autoconhecimento e um olhar mais detalhados para a equipe facilitarão um trabalho mais objetivo e eficaz.

1.1 A importância do uso da tecnologia

É importante também que as aulas possam focar na realidade atual da sociedade, sendo assim a procura por conhecimentos atuais propicia aulas condizentes com a realidade fora dos muros da escola e permite estabelecer uma lógica sobre a importância de se estar nesse ambiente. E uma dessas realidades atuais é a conexão com a tecnologia, portanto a inserção de assuntos vigentes e a utilização da cultura digital torna-se importante, pois no mundo contemporâneo estar afastado dessa realidade pode conduzir a uma segregação para os alunos mais carentes, fortalecendo a exclusão na sociedade e no mercado de trabalho.

A escola precisa introduzir o aluno nessa realidade tecnológica, principalmente aqueles que não tem acesso no meio em que vive, precisa inseri-lo nesse meio para que eles possam ter tantas possibilidades quanto qualquer outro. Para isso, torna-se importante colocar no planejamento mais essa ferramenta. O professor precisa organizar o seu currículo aproveitando as possibilidades também dos meios digitais, além de potencializar suas metodologias permite que o aluno aprenda a utilizar, manusear os aparelhos adentrando nessa atualidade que já faz parte da sociedade.

Mesmos os alunos que possuem al-

gum equipamento digital precisam ser orientados e estimulados a utilizá-los de múltiplas formas, pois muitos ficam reduzidos apenas às redes sociais e pouco sabem das ferramentas importantes para seu desenvolvimento intelectual, até mesmo sites seguros, no qual podem pesquisar e evoluir seus conhecimentos, sem essa mediação muitos acabam sendo reduzidos a um círculo social no qual não expande toda a sua capacidade, além de deixá-lo vulnerável a riscos. Portanto, a escola tem esse dever social de orientar e desenvolver mecanismo de utilização e defesa para utilização da internet, desenvolvendo nos alunos habilidades essenciais para navegar nesse ambiente virtual.

"O uso de internet dentro das escolas atinge de 40% das crianças e adolescentes do país. "Isso mostra que, apesar do uso atingir 86% das crianças e adolescentes, quando vamos olhar para a escola, a escola não está sendo um espaço prioritário de uso da rede", disse Senne.

Os números mostram que uma porcentagem muito pequena de crianças e adolescentes utilizam a internet na escola, expondo que há uma falha da educação perante um assunto tão importante e atual, se a escola não prepara os alunos para utilizar essa ferramenta acaba falhando em preparó-lo para o mundo.

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 67).

A educação acontece em diferentes espaços, porém a escola deve ser a prioridade na educação formal, pois é seu foco primordial, não atender as necessidades básicas da sociedade, torna a escola um lugar absoleto e pouco agradável aos alunos, pois não condiz com a realidade na qual pertence.

Além disso é importante que o professor facilitador contribua para estabelecer um relacionamento interpessoal na sala de aula, reconhecendo que o trabalho em equipe fortalece as práticas sociais e desenvolve competências para lidar com os possíveis desafios. Proporcionar grupos produtivos auxilia nessa busca, pois um auxiliar ao outro, contribuindo para um autoconhecimento, desenvolvendo a empatia, estimulando o trabalho em equipe e promovendo um avanço cognitivo e o desenvolvimento socioemocional.

Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA,1998, p.28)

Essas práticas metodológicas que valoriza mais que apenas conteúdos e o ensino propedêutico contribuem para que os alunos saibam como agir em determinadas situações, contribuindo para a valorização do ser humano em seu aspecto global e eliminando algumas crenças limitantes que fortalece o preconceito e a ignorância. Conviver e dialogar com o outro desenvolvendo essas concepções torna mais fácil a eliminação da ignorância, pois auxilia na reflexão sobre diferenciar o que é real e o que se queira que seja realidade, assim permitindo o desenvolvimento de um ser humano consciente e mais preparado para viver em sociedade.

Portanto, faz necessário aproveitar as experiências vividas pelo grupo, seus conflitos e pontos de vista, propondo situações que tragam divergências de conhecimentos, crenças e emoções para que possa ser compartilhada e desenvolver diversos níveis de reflexão crítica para que possa haver uma integração as próprias normas de convivência, ajudando os alunos a relacionarem estas normas com atitudes concretas manifestando valores agregados e fomentando a autonomia moral.

Não podemos esquecer também que atividades diversificadas, com metodologias diferenciadas permitem que todos possam contribuir com as suas habilidades mais afloradas e assim também facilitar para que o professor possa entender o conhecimento das capacidades cognitivas única de cada aluno. Para isso voltamos a falar da importância do planejamento e da análise das práticas educativas, nesse sentido é fundamental que o profissional possa se autoavaliar, fazendo uma reflexão profunda quanto ao que se deseja e como alcançar esse objetivo.

Os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis e também úteis para realizar a análise global do processo educacional ao longo de toda uma série e, sem dúvida, durante todo um ciclo ou uma etapa. (ZABALA, 1998 p. 30)

Como diz Zabala ter um propósito educacional permiti que o foco principal não seja desviado, essa intenção é estabelecida durante o planejamento da aula e a autoavaliação dos envolvidos.

A autoavaliação permite que todos possam retomar o que foi desenvolvido fazendo uma análise e reflexão, assim concedendo uma visão pormenorizada e um entendimento individual dos alunos.

"O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança". (Gardner, 1995, p.21)

Portanto, refletir sobre as práticas metodológicas em grupos mostra uma visão panorâmica do grupo, tornando mais fácil conhecer os alunos e entender onde estão acentuados seus interesses, promovendo trocas entre os pares e maior sentimento de

pertencimento e envolvimento.

A escola precisa incluir também em seu projeto político pedagógico atividades práticas que permitam maior períodos de atividades lúdicas, com diálogos, dinâmicas, músicas, enfim permitir que o conhecimento seja construído de momentos prazerosos e que o objetivo não seja classificar os alunos em níveis de conhecimento, mas permitir que eles possam se descobrir na convivência sem nenhuma expectativa avaliativa, lógico que é necessário a avaliação, porém ela não precisa ser constante e mesmo as que houver desse ser construídas de várias formas que para que todos tenham a oportunidade de mostrar as suas habilidades. As práticas pedagógicas são dinâmicas, mais um motivo para que o professor possa adequá-las as suas turmas e quando está inserido no projeto político pedagógico fica mais fácil a conscientização de aplicá-las de diversas maneiras no cotidiano dos alunos.

Sendo assim é necessário a adequação constante das metodologias de ensino.

Percebe-se que o professor facilitador deve também ter humildade para compreender que o processo educacional não está pronto e que sempre será necessário inovar, tanto porque as turmas mudam e com elas as metodologias devem ser mudadas, assim como a sociedade em si também evolui e necessita de pessoas atualizadas para acompanhar o progresso e a escola precisa ser esse espaço inovador. Para tanto ter a certeza de que a constante busca de progresso deve vir da humildade de se reconhecer como um ser humano inacabável, sendo assim o estudo permanente é imprescindível, além dos estudos do material utilizado em sala é muito importante que o professor compreenda e avalie o material didático que está sendo utilizado, se os conteúdos são úteis para adquirir o objetivo almejado, se coincide com que pretendemos, se trabalha a formação do global do estudante, valorizando a diversidade e o construtivismo. É interessante que o profissional possa trazer atividades que desenvolva nos alunos a capacidade de aprender, de fazer e de refletir sobre o que está fazendo, permitindo uma consciência educativa favorecendo um significado na aprendizagem.

Não se deve esquecer que além do estudo intensivo do material utilizado é fundamental entender o ponto de partida dos alunos, entre o que já se conhece e o que se deve saber, também como entender que cada criança tem um ritmo de aprendizagem e habilidades individuais.

"A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que atualmente estão em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1978).

Entender a zona de desenvolvimento proximal dos alunos permite elaborar estratégias para que permite o aluno avançar em seus conhecimentos e orienta o ponto de partida de cada conteúdo, facilitando a escolha do material mais condizente para aquela determinada turma.

Portanto, a valorização dos conhecimentos prévios e o estudo das funcionalidades dos novos conteúdos contribui para um melhor resultado no desenvolvimento cognitivos dos alunos, é aí que o professor adquire conhecimento sobre os seus alunos e cria desafios individuais e coletivos condizente mantendo o interesse e a atenção de todos.

Além do mais o estudo clínico do material de ensino previamente resulta no maior benefício possível, porque assim as atividades de ensino/aprendizagem se ajustam exatamente no objetivo almejado, tornando uma sequência clara e gradual ao desenvolvimento do aluno.

Quando o professor prepara a sua aula e tem domínio do seu ponto de partida e de chegada promove também que os alunos se sintam confiantes e facilita para que haja o entendimento do que faz e porque faz, tendo consciência do processo que está seguindo, assim contribuindo para dar-se conta de suas dificuldades e, se for necessário, pedir ajuda. Assim como também permite perceber que aprende, o que traz a motivação para continuar se esforçando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que vimos até aqui há uma série de funções que nós professores devemos cumprir para conseguimos alcançar o objetivo de ser bem mais que um professor e sim um facilitador no conhecimento do aluno, assim como a flexibilidade para permitir adaptações no decorrer do processo e permitir que os alunos encontrem sentido no que estão fazendo.

Facilitar é permitir que o aluno se desenvolva de forma que ele possa seguir seu caminho preparado para entender que o processo de aprendizagem será permanente que ele será responsável por sua formação e que para tanto precisa desenvolver a proatividade e autonomia. Facilitar é mediar, conduzir, permitindo que todos possam fazer escolhas respeitando seus conhecimentos prévios e entendendo que há sempre uma janela de oportunidades, na qual a escolha deve ser sempre baseada em conhecimento, a finalidade da escola deve ser ensinar a pensar e a atuar de maneira inteligente e livre, por isso faz-se necessário que o professor possa facilitar todo esse processo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimi-

do. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

GARDNER, Howard. A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva. São Paulo: Edusp, 1995

SÊNNECA. Cartas a Lucílio. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1991

SENNE, Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet, agência brasil, 2019 https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-cria ncas-e-adolescentes-utilizando-internet. Acesso 18 dez. de 2021

Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: Como ensinar. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

PRÁTICAS EM SALA DE AULA

ANDRÉA SOUZA DOS SANTOS

Resumo

Ao abordar o tema sobre práticas educativas em sala de aula é necessário compreender que é um assunto no qual corresponde a mudanças recorrentes, pois a sociedade está em constante mudança e com ela surgi uma necessidade de estar sempre repensando em quais aspectos podemos mudar ou atualizar, no entanto o foco principal permanece, que é permitir que a educação seja atingida por todos. Os objetivos são atualizados conforme o progresso e os requisitos para atuarem em coletividade.

Portanto a relevância desse trabalho e a necessidade de está retomando com frequência esse assunto, potencializando a atualização de todos envolvidos em busca de novas metodologias e estimular para fazer dessa prática uma ação constante na vida funcional da equipe escolar.

O presente artigo aborda práticas que auxilia compreender melhor a comunidade inserida na escola e planejar situações de acolhimento e permanência dessa nova clientela que estão chegando. Favorecendo um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e cognitivo estimulando o sentimento de pertencimento.

Para tanto, é necessário promover movimentos onde todos se envolvam, compartilhando responsabilidades com respeito e ética. Buscando equilíbrio entre o emocional e racional.

Trabalhar com aulas práticas, planejadas, auxilia a alcançar alguns desses objetivos. O mais importante é permitir inovar e arriscar novas formas de recursos para garantir um trabalho eficiente que atinja uma pluralidade de aluno.

Palavras-chave: Escola. Professor. Aluno. Metodologia.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é fazer uma reflexão da sociedade que temos hoje e indagarmos se a escola caminha de acordo com as mudanças que ocorrem nessa comunidade, permitir que o espaço educacional adquira um universo coerente com as características das pessoas que a habitam, impulsionando ações que acolhem e educam não só no intelectual, mas também no afetivo. O intuito é corroborar para a eficácia da Lei 9.394/96 artigo 3o que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

As práticas educativas na sociedade do século XXI vai além do desenvolvimento cognitivo, ensinar hoje requer do profissional um olhar global para o seu aluno, focando em um sujeito com direitos e deveres e que nem sempre têm conhecimento desse direito.

Uma prática educativa obsoleta acaba desmotivando o aluno, induzindo ao afastamento e promovendo uma desigualdade social ainda maior.

DESENVOLVIMENTO

É importante que a educação se prenda na função de promover um sujeito autônomo fisicamente e emocionalmente. A sociedade ganhou novas formas de organização, no passado o que era função doméstica, atualmente passou a ser função da escola, situações que antes era considerada desnecessária, devido ao fato de ser responsabilidade da família, principalmente pela mãe numa sociedade patriarcal, hoje ocorre nas salas de aulas, até mesmo porque nos deparamos com uma sociedade que as mães que antes ficavam em casa e tinha como obrigação cuidar dos filhos e da casa agora tornou -se muitas vezes arrimo de família, muitas conciliam o trabalho fora de casa, com serviços domésticos, prolongando as horas de intenso trabalho, no qual fica impossibilitada para orientar, dialogar e conduzir os seus filhos.

Apesar de muitos avanços, a mãe ainda é um dos laços mais forte que chamamos de família, porém com os avanços a mulher acabou por aglomerar responsabilidades, ficando sobrecarregada e delegando algumas atribuições para a escola.

Outra questão de extrema importância é que muitas dessas crianças, também foi gerada sem nenhum planejamento, e acaba sendo função do Estado providenciar toda a estrutura que lhe falta.

1.1 Novas metodologias

O conteúdo desenvolvido em sala de aula tornou- se secundário, é necessário desenvolvermos cidadãos críticos, autônomo e resolvidos emocionalmente pouca serventia vai ter a sua formação intelectual, até porque é impossível utilizar um conhecimento se não temos habilidade para perceber como, onde e de que maneira deve-se utilizar.

Portanto, é mais que natural hoje em dia a elaboração de aulas dinâmicas, com rodas de conversas, momentos para que todos possam manifestar suas dúvidas anseios que não são discutidos em casa, promover debates que auxilie na formação de um sujeito ético e com princípios morais, algumas famílias vivem constantemente em ambientes violentos onde a agressividade passa a ser regra e não exceção, devido a esses fatores é fundamental a presença de um adulto minimamente desenvolvido e equilibrado para mediar o desenvolvimento de valores no aluno.

2.2. A importância do equilíbrio emocional do professor

Focando no preparo emocional do aluno, o professor acarreta novas atribuições, e para tanto, também tem que desenvolver cuidados consigo mesmo, fomentando o seu conhecimento, para que possa estar qualificado para as situações que se depara em seu trabalho.

É fundamental uma constante busca de conhecimento, para que as suas falas possam condizer com suas atitudes, até mesmo para fortalecer as suas certezas e convicções. Um profissional sem um desenvolvimento emocional, facilmente vai se contradizer ao falar sobre o assunto. Vivemos em uma sociedade que vivem em constante mudanças de comportamento e atitudes. Sendo assim, torna-se fundamental enriquecer seu conhecimento de forma ininterrupta, não só em relação ao emocional como também intelectual.

De acordo com Paulo Freire (2002, p.14),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Portanto, esse exercício deve ser além do aprendizado técnico, assim como as crianças passaram a ter nas suas aulas uma formação baseada no conhecimento de si próprio, o professor necessita abranger esse conhecimento para que possa estar mais apto para falar do assunto, entendendo primeiro a si mesmo, para ter segurança em suas atitudes.

Mesmo porque o conhecimento é compartilhado não só com a linguagem verbal, mas com um grupo de informações que vão de atitudes, gestos, falas e postura.

Um profissional que não tem empatia, muito pouco poderá ensinar sobre o assunto, seguindo a ideia de que as ações contribuem muito mais com o aprendizado do que com o discurso, sendo assim, lecionar exige também o respeito, a amizade. O amor não é um sentimento inerente, ele deve ser aprendido e quando vivenciamos ações que nos remete a ele, tornamos também transmissor. Então para desenvolver sentimentos fraternos precisamos sentir e propagá-lo com ações e não só com teorias.

Está comprometido com as novas designações escolares, significa preocupar- se com a influência que se estabelece no ambiente educacional, uma autoridade está exposta a observações, portanto, faz necessário que grande parte de suas ações gere um aspecto positivo.

Exercer uma função social dentro da escola tornou-se imprescindível, as crianças passam uma boa parte do seu tempo dentro dela e grande parte de seu conhecimento é devido a esse espaço, a socialização permite que todos se sintam parte destas instituições e as suas práticas tem que relacionar com a vivência dos alunos no mundo lá fora, desenvolvendo valores estruturais. Enfim, foi atribuída a escola uma obrigação que é fundamental para a vida dos alunos, buscando um crescimento baseado na construção de um jeito que vive em uma democracia.

2.3. As configurações da escola

Olhando para o passado percebe-se que esse ambiente era um local de exclusão, onde todos deveriam estar sintonizados com suas regras, caso não estivesse, o meio por si só o rejeitaria ficando a margem da sociedade. A escola era intolerante, diante das suas normas e essa intolerância descriminalizou muitos, assim uma criança que já passava por todos os infortúnios da vida, e por algum motivo não se ajustava com os regulamentos escolares, dificilmente conseguiria permanecer nesse ambiente. Por mais que a escola ainda não tenha atingido plenamente a sua função, ela abriu as portas para um contingente maior, proporcionando uma oportunidade de aprendizagem.

As escolas eram encarregadas em dis-

ciplinar controlando qualquer manifestação arbitrária, tornando pessoas obedientes, repressivas e passivas. Seu método de aprendizagem estava focado na cópia, repetição e memorização. Dificilmente a criança conseguia fazer associação da teoria com a prática.

Com as mudanças e um novo olhar para a educação, essas instituições passaram a ser um local democrático, fortalecendo a permanência do aluno, mas garantir a presença não é sinônimo de aprendizagem. Forçar o aluno a estar na escola, porém ignorar a sua vivência e experiência do mundo no qual está inserido, torna-se essa permanência inapropriada e ilógica. O aluno acaba vendo esse ambiente como um lugar obsoleto, sem real sentido e pior, um martírio, principalmente quando o professor não consegue acolher e valorizar o conhecimento do seu aluno.

2.4. Valorização do conhecimento prévio

Conversar com as crianças e contextualizar o conteúdo é fundamental para a assimilação, se isso não ocorre as palavras ficam soltas e vazias que rapidamente são esquecidas.

Segundo Morin (2004), no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações tem como desafio formar cidadãos que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade.

De acordo com essa fala de Morin, mesmo que o aluno esteja dentro do ambiente educacional, não consegue transformar as informações obtidas em conhecimento se não houver uma intervenção do professor, as informações são recebidas, porém não absorvidas, caindo rapidamente no esquecimento.

É necessário que o professor planeje suas aulas realçando a intencionalidade de suas ações e os objetivos que é necessário que o aluno alcance, privilegiando e ampliando o seu conhecimento de mundo, focando também em atitudes sociais, assim o conteúdo passa a ter significado, pois além de surgir de forma mais concreta, o aluno vai conseguir também associar com situações em que ele poderá interagir e progredir.

Após esse planejamento e a concretização da aula é importante que se faça a reflexão dos fatos que ocorreram durante o processo, para que as próximas tenham um parâmetro a seguir tanto das coisas positivas que pode ser retornada como também de fatos que não agregou, podendo ser descartado.

De acordo com Paulo Freire (2002, p.21),

Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológica, política, ética, epistemológica e política da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nele, a construção, estar envolvendo os alunos.

O autor fala sobre a importância em se acreditar naquilo que faz, mostrando que é fundamental ter conhecimento e propriedade naquilo que está transmitindo, dando valor e estímulo ao vínculo de admiração e respeito por ambas as partes.

Logo, é importante que o profissional possa fazer reflexões constantemente sobre as suas aulas, para que ela possa adaptar com o momento em que vivemos, porque estamos sempre em contato com o outro, que cada dia traz mudanças. A escola deve ser um espelho positivo da sociedade, construindo e agregando significados, um ambiente agradável e acolhedor, mas acima de tudo um espaço formador de opiniões e conceitos.

Para tanto, as aulas precisam ser dialógicas, todo conteúdo precisa permear a socialização, favorecendo o convívio saudável com o outro. E para isso é fundamental explorarmos o conhecimento que temos de nós e do outro.

2.5. A importância em estabelecer metas

A escola precisa instigar no aluno projetos de vida, ele precisa saber que tem possibilidades e que a escola pode colaborar para conquistá-las, ter um propósito de vida estimula a perseverança, favorecendo maior foco, engajamento. Para isso é necessário ter um conhecimento para trabalhar com expectativas reais, as rodas de conversas são muito estimulantes, porque mediado pelo professor que orienta os questionamentos, podem surgir as habilidades que cada um possui e as competências que podem ser adquiridas.

Além de dinâmicas que possibilite a abertura de questionamentos, reflexões e análises.

É fundamental promover durante as aulas o desenvolvimento pedagógico e o humano focando no individual e coletivo. Permitindo ao aluno estabelecer metas e se prepara para alcançá-la.

Não é uma tarefa fácil, no entanto não podemos fechar os olhos para tantos discentes que estão dentro da escola, mas sem objetivos, que olham para o ambiente, mas não se reconhece nele, infelizmente muitos, além da apatia ainda pode desenvolver comportamento agressivo, dificultando ainda mais o trabalho. O professor muitas vezes pode acabar se afastando do seu propósito educacional quando se depara com tal empecilho, por isso é importante já fazer um prognóstico

de percalços que poderá encontrar, durante a aula, dentro do seu planejamento, isso abranda qualquer situação embaraçosa e ao mesmo tempo fortalecerá a imagem positiva dos alunos perante um profissional que demonstra equilíbrio e respeito por todos.

De acordo com Paulo Freire (2002, p.21),

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimentos – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

É importante que nos planejamentos seja incorporado o momento de interação com os alunos, estimulando o conhecimento prévio, estimulando teoria e prática. Deve se permitir o diálogo e até mesmo a divagação, pois assim se cria um ambiente construtivo, potencializando a troca de informações, agregando novas ideias, transformando a aprendizagem abstrata para um conhecimento concreto.

2.5. A importância da ética

A ética deve permear todo o decorrer da aula, sabemos que somos propenso ao erro e é muito fácil o ego falar mais alto, porém essa certeza deve nos tornar mais humilde a aceitar melhor os erros dos outros, portanto o professor precisar discorrer sobre valores e respeito do decorrer de todo o seu trajeto como docente, estando em um ambiente com vários seres humanos com convicções diferentes é natural a necessidade da mediação constante e essa intermediação deve ser feito com preparo e discernimento para que não haja o agravo, e até mesmo a segregação de uns em decorrência de outros.

Além do que, o professor precisa possibilitar que todos, dentro do ambiente escolar tenham as mesmas oportunidades, sabemos que desenvolvemos de forma diferente, temos nosso próprio tempo e que possuímos múltiplas inteligências, devido a esses fatores precisamos conhecer nossos alunos, diagnosticar o ponto de partida para diminuir a distância entre o que se quer e o que se tem. Devido a esses fatores a ética nesse ambiente de trabalho torna-se fundamental para que todos possam respeitar-se, evitando um ambiente competitivo e meritocrático.

De acordo com ARMSTRONG, (2001, p. 61)

Até o ensino tradicional pode ocorrer de várias maneiras planejadas para estimular as oito inteligências. A professora que fala com ênfase rítmica (musical), desenha no quadro para ilustrar pontos (espacial), faz gestos dramáticos enquanto fala (corporal-cinestésica), faz pausas para dar aos alunos tempo para refletir (intrapessoal), faz perguntas que convidam à interação animada (interpessoal) e inclui referências à natureza em suas aulas (naturalista) está usando os princípios das IM dentro de uma perspectiva centrada no professor.

Portanto, utilizando o bom senso e a ética é possível privilegiarmos todas as formas de desenvolvimento, incentivando ao aluno compreender quais metodologia contribuem para facilitar o seu aprendizado, essa percepção é fundamental para a sua evolução, porque possibilita conhecer as suas habilidades e desenvolver outras também necessárias.

2.6. A importância da tecnologia

Criar diversas práticas educativas torna-se importante para estimular a aprendizagem, e dentre eles podemos utilizar os recursos tecnológicos, esse recurso também auxilia aos alunos a progredir de forma lúdica em seu aprendizado, a tecnologia faz parte da sociedade do século XXI, no entanto alguns alunos não disponibilizam desses bens em casa e mesmo aqueles que têm essa possibilidade não conhecem as infinitas possibilidades de utilizá-las para expandir seu conhecimento, muitos ficam só na parte do entretenimento e quando é necessário um conhecimento científico eles deixam a desejar, ademais as atividades tecnológicas, além de estimulantes e atrativas, possibilitam na organização de grupos de trabalho e a realização de equipes, onde acaba sendo necessário o desenvolvimento da empatia através do conhecimento de cada um dos integrantes, fomentando a construção coletiva, a troca de experiências e o contato com percepções distintas, além de desenvolver a capacidade de ouvir e respeitar opiniões diferentes. é possível adequar as matérias de acordo com as necessidades pessoais de cada estudante.

Segundo Claudio Kleina (2016 p. 39)

Quando usada de forma adequada, a internet enriquece a pesquisa, pois por meio da rede de computadores podemos buscar informações atualizadas sobre o assunto de nossa pesquisa. Para tanto devemos fazer uma seleção criteriosa sobre a credibilidade da fonte e da informação que vamos usar em nossa pesquisa.

A tecnologia ainda permite ao professor adequar as atividades de acordo com o desenvolvimento de cada aluno, aqueles que possuem alguma deficiência cognitiva podem fazer exercícios diferenciados usando o mesmo assunto, evitando a exclusão, os demais alunos podem avançar nas atividades segundo seu conhecimento, em busca de novos desafios. Enfim, fica mais prático atingir todos os estágios cognitivos dos alunos.

Mas para tanto o professor precisa ter

conhecimento dos recursos que vão ser utilizados, organizar o tempo, o objetivo, a metodologia e principalmente se a escola tem a possibilidade de fornecer aos alunos todo o material e espaço necessário, lembrando que nem todos têm acesso à tecnologia em casa.

Tudo tem que ser previamente planejado para evitar situações que possa colocar em risco o desenvolvimento da aula, como por exemplo, adequar a tecnologia com o planejamento do conteúdo, ou seja, contextualizar a matéria para que as habilidades sejam intensificadas com o acréscimo de mais uma ferramenta.

Em seguida, é fundamental fazer algumas vistorias antes de iniciar as aulas, como por exemplo, acercar-se de que haja aparelhos suficiente funcionando, espaço adequado para os alunos, inclusive, se for necessário tornar o local acessível para todos, principalmente aqueles que têm dificuldade em se locomover ou utilizam cadeiras de rodas. Assim como o programa que vai ser utilizado, se é gratuito, se todos os computadores têm acesso, orientando também aos discentes sobre o ingresso em sites indevido, fake News etc.

Também é fundamental falarmos sobre o plágio, explicar que se trata de um crime, pois com a facilidade que se tem em copiar e colar informações, fica a impressão de que essa ação é permitida, portanto cabe ao professor orientar sobre esse crime, permitindo ao aluno a reflexão de se colocar no lugar do outro, e se questionar se é certo se apropriar de algo que não é seu, com a análise fica mais fácil o aluno perceber por conta própria que a questão é sobre valores, ética e respeito.

Enfim, toda essa organização evita que algo inesperado aconteça impedindo que a aula não flua conforme as expectativas de todos, alcançando os resultados esperados.

2.6. Como avaliar

Diante dessas práticas educativas, fica imprescindível, uma observação diferenciada para as avaliações, no qual deve ter por objetivo a compreensão do aluno diante do que foi proposto e sempre com o intuito de encontrar possíveis lacunas e saná-las. A avaliação precisa ser visualizada como um processo para garantir o progresso do ensino, tomando por base o avanço do aluno e seus conhecimentos e não traçando uma competição com o outro, os exames não devem ser um fim, mas um meio para diagnosticar o ponto de partida, além também de ajudar o professor a repensar suas práticas educativas, de acordo com os resultados podemos identificar quais ações foram pertinentes e quais precisam ser reformuladas.

De acordo com Zabala (2010, p.195)

Habitualmente, quando se fala de avaliação se pensa, de forma prioritária ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos. Hoje em dia, este continua sendo o principal alvo de qualquer aproximação ao fato avaliador. Os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como o instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares. Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.

Podemos concluir que a avaliação é um instrumento que contribui para um diagnóstico de todos envolvidos, ela permite que a escola como instituição tenha um parecer do seu trabalho, ela é um meio de aferir a metodologia utilizada pelo conjunto, portanto é essencial que os sucessos e os fracassos sejam compartilhado com o grupo, a reflexão é essencial nesse momento, transformando essa prática em um dispositivo de evolução de todos, evitando assim, de trazer toda a responsabilidade sobre o aluno e corroborando para um ambiente afável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo auxilia a avaliar as metodologias utilizadas em sala de aula e as práticas educativas que torna possível o ambiente educacional em um local acolhedor, diminuindo as desigualdades sociais, promovendo um olhar coletivo e ressaltando na comunidade atitudes humanizadora e produtora de conhecimento. Além de permitir que o aluno se sinta pertencente ao lugar, evitando o abandono.

Nem sempre as pessoas estão preparadas para as mudanças, porém elas fazem parte da evolução e a escola está em constante transformação, ela é um espelho da sociedade, portanto é necessário a adaptação, tornar-se resiliente faz parte de um processo de evolução, no qual é uma característica inerente ao ser humano em progresso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Mario Cesar. Os Orixás e o segreARMSTRONG, T. Inteligências Múltiplas na sala de aula. 2a ed., Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 2002.

KLEINA, Claudio. Metodologia da Pesquisa e do trabalho científico. Curitiba, 2016

MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALA, Antoni. A Prática educativa. Rio Grande do Sul: Reimpressão, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROFESSOR E ESCOLA CONSTRUINDO NOVAS APRENDIZAGENS

ANTONIO NAVARRO NETO

Resumo:

O objetivo deste artigo é discutir sobre a necessidade de professores e escola estarem preparados para lidar com os alunos que têm necessidades especiais e merecem participar de uma escola que os reconheça como pessoas que também podem participar da vida escolar. Para tanto, as escolas precisam prever recursos e apoio para atender às necessidades destes educandos. Pois a finalidade é desenvolver um trabalho diferenciado na educação inclusiva e o que se deve ser feito para integrar esses alunos. Na fundamentação teórica foram utilizados os estudos de Mantoan (2000, 2003), Mazzota (2005) Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação – LDB, entre outros autores. O capítulo 1 aborda a Educação Inclusiva, apresenta um recorte histórico e uma reflexão sobre o que é a inclusão. O capítulo 2 aponta as mudanças necessárias à escola e o capítulo 3 enfatiza o professor na busca de novas aprendizagens importância de uma formação o prepare melhor para o exercício da profissão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Desafio da inclusão. Novas aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Este presente artigo apresenta um recorte histórico da Educação Inclusiva, de que forma a Educação Inclusiva é inserida dentro da escola regular, e se essa escola está preparada para acolher esses alunos com necessidades educacionais especiais. Tem como objetivo discutir sobre a importância de professores e escola 4 conseguirem novas aprendizagens para facilitar a inclusão desses alunos de forma prazerosa. O tema para este trabalho surgiu a partir da experiência de estágio em uma escola pública que recebe vários alunos com necessidades especiais e nos despertou para este estudo. São grandes os desafios da atualidade tanto para professores como para a própria escola, em construir novas aprendizagens para atender a esses alunos. Para fundamentar nosso trabalho foram utilizados os estudos de Mantoan (2000, 2003), Mazzota (2005) Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, entre outros autores.

A Educação Inclusiva tem sido discutida em uma diversidade de contextos e a escola émelhor local para promover a inclusão social e educacional desses alunos, onde a relação professor-aluno é extremamente importante.

Uma educação de qualidade satisfaz aspectos que dá uma nova dimensão à escola no que equivale não somente na aceitação, como também na valorização das diferenças, resgatando os valores culturais respeito ao aprender e criar para melhor condição do ensino aprendizado.

Segundo a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), a história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiaram as opiniões vigentes na época, confiaram nas probabilidades de pessoas até então consideradas, que não necessitariam serem inseridos em escolas. Situados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, de longe se pensava na Educação Inclusiva. Esses antecessores desenvolveram seus trabalhos dando importância a temas que levasse a discursão, discursões essas que chegassem a melhor conceito para o ensino dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

No entanto, apesar de alguns poucos conhecimentos inovadores desde o século XVI, o cuidado foi simplesmente primordial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados antissocial. Foi uma etapa de separação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se limitada, no espaço separado logo para proteger sociedade dos "anormais".

Há seguir o século XIX com a evolução da Educação Inclusiva aceitaram a institucionalização da escolaridade obrigatória e a inabilidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os estudantes com (NEE).

Já, na metade do século XX avançaram no processo educacional lentamente, pois só estudavam em classes de especiais separan-

do-os cada vez mais de uma educação igualitária. Mas isso logo começou a mudar quando em meados dos anos 90 surgiu à inclusão escolar e ofereceu direito a todos com Necessidades Educacionais Especiais ser inseridos na escola regular.

Entretanto, a escola passou por mudança tanto na sua estrutura quanto na equipe pedagógica para inserir o aluno nas classes comuns. Pois nessa concepção de educação inclusiva deu-se norte à prática politica educacional na escola regular.

O fato de Educação Inclusiva ser parte do contexto escolar, não significa que os atores desta situação fiquem ausentes da responsabilidade de trabalhar a inclusão, uma vez que é se necessário estarem preparados para esse desafio de apresentarem e atuarem com metodologias estruturadas e diferenciadas, mas acima de tudo tendo relação entre o educador com o educando no ensino aprendizado.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva antes conhecida como Necessidades Educativas Especiais (NEE), era um modelo de atendimento escolar especial só para os alunos da elite que buscavam o ensino fora do Brasil em escolas especializadas, visto que os menos favorecidos ficavam sem serem alfabetizados. Nesse período pessoas com necessidades especiais não precisariam estudar, só precisariam de cuidados médicos. Pois os mesmos eram vistos como doentes ou anormais. Mas havia uma necessidade de uma educação de qualidades para todos.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação. (JANNUZZI, 2004, p. 34)

No século XX, aos poucos, alguns cidadãos começam a dar importância às pessoas de deficiência e surge a nível mundial, movimentos sociais de luta contra a discriminação para defender a sociedade inclusiva. As formas de ensino daquela 6 época acenderam muitas críticas levantando questionamento do ensino aprendizagem que excluía e não incluía.

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começaram a tomar e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de educação para todos em Jamtien na Tailândia que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornara-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional. (STAINBAK e STAINBAK, 1999, p.36).

Assim através de muita luta por parte da sociedade civil, movimentos e protestos políticos que chegaram às discussões se aprofundaram enquanto práticas educacionais, dando importância à inclusão das pessoas com deficiências à escola.

De acordo com Mazzotta (2005), a evolução da Educação Especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos distintos: de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares) e de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional). Ainda a esse respeito, parece relevante destacar que:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um Federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um Federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) no atendimento de deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes. (MAZZOTA, 2005, p.31)

Com isso houve uma erguida da Educação Especial dando aos alunos com necessidades especiais o acesso a escola. Mas ainda tinha muito a se fazer enquanto para inclusão escolar, o aluno também necessitava de ser incluído em escola regular, apesar dos avanços do momento ainda não satisfatório. Já em meados da segunda metade da década dos anos 90 com a propagação da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), que crianças e jovens com necessidades especiais devem ter acesso à escola regulares.

Nesta mesma ocasião, no Brasil, não existia nenhum interesse pela educação das "pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, na era da negligência" (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Para MENDES (1995), a educação especial era uma produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Sabendo que no começo a Educação Especial se constituiu originalmente como

campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico.

Os avanços logo começaram a surgir quando perceberam que no Brasil o índice de

analfabetismo com relação a outros países da América já estava avançado em relação à educação especial. “Nesse período, houve uma grande expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos”. (MENDES, 1995).

Conforme este aspecto, a Educação Especial que por muito tempo apresentou um sistema que separava o ensino de forma que não possibilitava nenhuma escolarização para esse aluno especial. Por isso houve a necessidade política educacional da época do país de criar a melhor forma de atender os alunos com necessidades especiais.

Desse modo, pessoas com deficiência que não eram alfabetizadas ficavam impossibilitadas de ter acesso a bens políticos, culturais e materiais produzidos socialmente. Portanto essa situação mudou através da Educação Especial mostrando que pessoas com deficiências podem e devem ser respeitada socialmente.

Uma educação de qualidade satisfaz aspectos que dá uma nova dimensão à escola no que equivale não somente na aceitação, como também na valorização das diferenças, resgatando os valores culturais respeito ao aprender e criar para melhor condição do ensino aprendizado. A educação inclusiva veio para resgatar direito de igualdade educacional independente de qual classe ou condição social que o aluno possa ter, se faz importante atender a todos sem diferença e descriminação.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p7).

Neste contexto, essa educação inclusiva vem acontecer de forma que os alunos possam se encontrar dentro de uma perspectiva educacional que corresponda a sua necessidade de acordo com o currículo de aprendizagem com estratégias flexíveis propostos pela sua escola inclusiva para melhor atender suas expectativas no processo educativo. Por essa razão, é evidente que cabe à escola e aos seus profissionais prepararem-se para garantir as condições de desenvolvimento de ensino e aprendizagem deste grupo.

Assim, Educação Inclusiva não pode ser confundida com aquela educação especial do passado que se tratava mais de uma exclusão do que uma inclusão em relação ao ensino aprendizado da época, onde não havia escola regular para os alunos com deficiência e aos transtornos psíquicos.

Entretanto, a pessoa com deficiência deve viver em uma comunidade onde não é tratado como um doente e sim como uma pessoa que dentro de suas limitações, tem capacidade de estudar ou mesmo trabalhar como qualquer pessoa.

Entender que a inclusão não é somente para as pessoas com deficiência, mas, para todas as pessoas que se encontrem em situações desfavorecidas educacionalmente, socialmente e financeiramente (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Portanto é preciso fazer com que essa educação seja de forma favorável à sua necessidade, para que ele possa estar adaptado ao ambiente escolar como qualquer outra pessoa, pois educação inclusiva é fazer com que todos sejam iguais.

Na sociedade contemporânea a educação inclusiva tem se mostrado um assunto de muitos debates entre órgãos políticos e educacionais, não vista mais como uma educação para doentes e sim para pessoas com necessidades especiais, onde pode ser incluída no ensino regular, dessa forma pode se exercer a democracia socialmente.

No artigo 58 da Lei nº 9394/96, entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Portanto, a Educação Inclusiva tem o papel de ofertar a todos os alunos com necessidades especiais, escolas públicas garantidas por lei e que sejam bem estruturadas tanto na matéria quanto no físico.

Segundo BRASIL (2001):

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estudo democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso continuado, ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, p.20)

Dessa forma, todos os estudantes com deficiência que faz parte do ensino regular,

na perspectiva de uma educação inclusiva a todos, precisam de um ensino onde a pedagogia realize a melhor forma de desenvolver práticas pedagógicas que envolva este aluno de maneira que ele se sinta incluído nesse contexto.

A educação inclusiva faz que pessoas com necessidades educacionais possam exercer o direito de ser capacitado, através de um ensino que os qualifiquem. Com estratégias adequadas é possível que independentemente de qualquer tipo de necessidade específica alcance êxito educacionalmente.

O ensino aprendizagem, da inclusão só tem a contribuir para a vida desse aluno. Tendo em vista que não há nenhuma outra metodologia de ensinar e aprender fora de um contexto escolar, apesar das diferentes origens socioeconômicas, culturais, religiosas, ou pessoas com diferentes deficiências e necessidades educacionais, precisam ser inseridas em uma inclusão garantida por lei, lei que deve ser inserida no ambiente escolar.

Nesse sentido, o importante é que haja pluralidade, entre todos os que fazem parte da educação inclusiva sejam os educadores, sejam os educandos em fim todos do corpo escolar. Ações de políticas públicas voltadas à formação inicial ou continuada assegura a educação com excelência a todos deste processo educacional.

Os dias atuais mostram que cada vez mais a escola tem que elaborar suas práticas para acolher às diferenças. Essas práticas podem fazer com que o aluno possa se desenvolver melhor no seu aprendizado. O fato, de que a inclusão deve ser vista como um compromisso, inserida nas escolas, só terá resultado quando a transformação escolar vier acontecer através de projetos de desenvolvimento concernente as práticas da inclusão.

2 MUDANÇAS NECESSÁRIAS À ESCOLA

A escola necessita oferta ao aluno independente da sua condição física, psíquica ou financeira uma educação de qualidade.

Segundo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998). O conceito de escola inclusiva sugere em uma escola regular, indicar no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que beneficiem a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendem todos os alunos.

A finalidade da inclusão no sistema educacional na escola regular com pessoas deficientes estabeleceu uma forma diferenciada do ensino aprendizagem. Consequentemente a inclusão depende de modificação de valores da sociedade e a existência de um novo modelo que não se faz com simples sugestões, mas com reflexões dos professores, gestores, pais, alunos e comunidade. No entanto se devem levar em conta as diferenças. Bem como colocar no mesmo espaço, ações tão diferentes e específicas não tão simples assim e muitas vezes, nem a escola especial consegue dar conta desse acolhimento de forma adequada, já que lá se tem demandas diferentes.

Gomes (1999) analisa que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”. Logo permitir esses diferentes aspectos de forma harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, visto que, consecutivamente se buscou desenvolver um trabalho fundamentado na igualdade.

Por isso, a Educação Inclusiva, diferentemente da Educação Tradicional, na qual todos os alunos necessitavam habituar-se a ela, chega constituindo um novo padrão onde a escola é que necessita se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu maior desenvolvimento.

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, ‘A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais’. (SASSAK, 2004, p.2)

Neste contexto, a escola deve se preparar para enfrentar o desafio de proporcionar uma educação com qualidade a todos os alunos com necessidades educativas especiais. Analisando que, cada aluno numa escola, apresenta suas próprias características, que os tornam únicos e especiais, instituindo uma variedade de valores e ritmos de aprendizagem. Pois trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir uma nova opinião da metodologia do ensino aprendizado, excluindo definitivamente o preconceito, de modo que sejam incluídos neste processo de ensino onde todos têm direito dessa inclusão.

Portanto, uma inclusão escolar de verdade é garantir à aprendizagem, criando uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde para acolher os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O ambiente escolar que trabalha inclusão, na perspectiva de uma prática pedagógica coletiva e flexível aos alunos com (NEE) tem o papel promover regras significativa que contribua na formação desde estudante.

Por isso, a ação de inserir Educação Inclusiva na escola regular no meio social com

uma metodologia educacional onde o aluno no cotidiano da escola pública tem que ser amparado no processo de ensino e aprendizagem como sendo de responsabilidade dos todos que fazem parte dessa escola. Pois trabalhar práticas pedagógicas inclusivas faz com quer a aprendizagem, desse aluno seja desenvolvida na importância dos conteúdos curriculares.

As escolas abertas à diversidade são escolas [...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas em que todos os alunos estudam juntos, em salas de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos. (MANTOAN. 2000, p.7-8).

Entretanto, analisar a escola como, um espaço que é frequentado praticamente por todos não pode desconsiderar a sua importância no contexto da inclusão. Logo a escola precisa da condição ao aluno com necessidade educativa especial, para que ele se sinta amparado e acolhido dentro da escola. Assim a escola não está causando discriminação e tradição de uma cultura de exclusão que, além dos danos pessoais e escolares, também forma uma presença individual não coletiva, no contexto escolar, que transcorre os muros da escola e influência na ampliação profissional e social de seus alunos.

O modelo educacional deve partir da escola que age categoricamente, na formação da personalidade de seus alunos.

Entende-se que o acessório oferecido pela Educação Inclusiva não diz respeito ao ensino de conteúdos curriculares da escola comum: alfabetização, matemática, ciências, português, geografia, entre outras. Mas ao ensino de recursos, de linguagem, uso de equipamentos e códigos que sirvam para os alunos enfrentarem obstáculos que suas deficiências atribuem à aprendizagem nas salas de aula das escolas comuns: código Braille, Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa como segunda língua para surdos e entre outros. A coordenação de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço que promova acesso curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte, diferenciada como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização.

Neste contexto pedagógico se podem excluir barreiras físicas e de comunicação nas escolas. Em uma escola inclusiva, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, onde a aprendizagem não fica restrita a conteúdos e ao espaço físico da escola, ela transcende. Sendo assim, é que a inclusão combate às formas de opressão, injustiças e desigualdades, e estabelece formas de libertação, justiça e solidariedade.

A relação do professor com aluno de Necessidades Educativas Especiais, não é uma tarefa fácil, requer uma amplitude por parte da sua prática pedagógica, para que se possa trabalhar com esse público antes se deve refletir sobre o conceito de uma prática tradicional onde Educação inclusiva não existia. Porém antes do século XX Essas metodologias de ensino que não atendia as necessidades dos educandos com necessidades educativas especiais por várias mudanças até chegar aos dias atuais com novas estratégias de ensino.

Desse modo, a preparação do educando na Educação Inclusiva dentro da escola regular, admitem reverem sua própria formação, as suas referenciais teorias, metodologias, para incentivar expressão ao enfretamento da diversidade social edas diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo uma modificação da cultura pedagógica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996)

No entanto, mesmo com a formação pedagógica o professor precisa ampliar seus conhecimentos com técnicas significativas podendo então criar estratégia para que o aluno interaja no contexto passado através da sua metodologia de ensino. Porém é necessária uma integração por parte do educador, com os seus estudantes existindo, melhor aspecto na aprendizagem.

Diante disto, é imprescindível que o pedagogo em nível de licenciatura tenha formação continuada em Educação Inclusiva para melhor atender os alunos.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate, com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com (NEE)

tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência. (PINHEIRO, 2010, p. 71)

Entende-se, que é prioridade na Educação Inclusiva assegurar uma educação, com professores que busquem aos estudantes (NEE) assegurar uma educação de qualidade, respeitando as diferenças e especialidade de cada pessoa, exercendo assim direto de prender com louvor. Pois só assim a inclusão é exercida como se deve, valorizando a diversidade e considerando a construção característica de cada individuo no seu cotidiano.

Sabendo que o perfil do aluno com necessidades educativas especiais é peculiar a sua necessidade, não que dizer que ele seja diferente, apenas carece de atenção inclusiva por parte do pedagogo que lhe assiste. Logo, esse processo inclusivo requer dos profissionais projetos que apresentem mudanças curriculares, avaliativas e metodológicas na prática do ensino. Fazendo assim com que seu trabalho flua de modo que todos convivam em ambientes compartilhados nos quais, os alunos com NEE têm as mesmas oportunidades, contemplando-se o respeito, à solidariedade, a identificação mútua.

Neste contexto, "Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipe pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação dos alunos com necessidades educativas especiais." (Artigo 37.º da Declaração de Salamanca, 1994).

O professor de Educação Especial é o responsável de apoiar e realizar planos, incentivando esse aluno a ter maior compreensão e diversidade no ensino-aprendizado. Por isso o olhar investigativo do pedagogo, deverá se dar por uma avaliação complexa, ou seja, que o método avaliativo atenda a cada estudante, individualmente, pois não existe uma única forma ou processo de avaliação da aprendizagem.

A formação do professor em Educação Inclusiva não deixa de ser um desafio, porque a diversas possibilidades de ensinar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ambiente escolar para promover o conhecimento no ensino aprendizado, se pede um conhecimento diferenciado, para garantir melhores recursos e serviços apropriados a esse aluno.

A Resolução CNE n.º I, de 11.9.2001, no artigo 18, § 2º, estabelece que:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (CNE, 2001)

A formação de professores de educação especial deve realizar-se, ainda em licenciatura específica em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente junto com a licenciatura para educação infantil ou ensino fundamental (possivelmente para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental). Para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a formação de professores deve ocorrer sob a forma de complementação de estudos ou de pós-graduação, posteriormente à licenciatura em diferentes áreas de conhecimento.

Por isso o professor especializado ele pode garantir um papel importante quando atua de forma colaborativa em sala de aula criando recursos que favoreçam estratégias pedagógicas que dê acesso do aluno no currículo comum, fazendo com que ele interaja em grupo, participe em todos os projetos e atividades no espaço escolar.

Concernente na interdisciplinaridade como uma realidade a ser desejada no currículo pedagógico na formação do professor, é pensar numa proposta altamente coerente com o processo de inclusão escolar, visto que o complexo curricular se engajará na luta pela inclusão a fim de educar professores que possam compreender o paradigma da Inclusão, bem como suas considerações no contexto escolar.

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (BEYER, 2006, p. 76).

Contudo, a formação do professor neste contexto requer em desenvolver ou criar a melhor forma de condições nas atividades propostas. Logo o professor especializado, deve participar das reuniões técnico-pedagógicas, planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógicos, desenvolvendo ação conjunta com os demais profissionais da escola para promoção da inclusão escolar.

Nesse sentido, essa formação não se constitui numa tarefa fácil nem nos conhecimentos acadêmicos e escolares vão muito além é preciso ter: motivação luta contra a exclusão, participação e reflexão quanto a prática de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva garante o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribuindo para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças. Este artigo destacou em seus tópicos o valor de se rever as práticas pedagógicas e administrativas das escolas para que estas possam tornar-se espaços inclusivos. Entretanto a questão da escola regular, ressaltou-se o papel das políticas públicas como instrumento orientador desses espaços com a participação e comprometimento dos professores na preparação e execução da metodologia utilizada.

Quanto, à Educação Especial, reiteramos que a necessidade desta modalidade de ensino ser parte complementar, do ensino aprendizado, para que seus serviços possam ser implementados nas probabilidades da educação inclusiva, como prevê a Política Nacional da Educação Especial. No entanto a avaliação dos serviços de Educação Especial, entre os quais o Atendimento Educacional Especializado, mostra que igualdade e diferenças podem ter valores que não podem se separarem e com qualidade de acolher a todos nas escolas.

O intuito deste trabalho acadêmico é evidenciar que a inclusão propõe mudanças de padrões, avançando para novas práticas de ensino, competência do pedagogo, enfim, todos que fazem parte dessa educação inclusiva.

Nesse aspecto Mantoan (2003) ressalta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja resinificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, p.20).

Nesse sentido, entende-se que a inclusão escolar é processo extenso, portanto ainda difícil de ser trabalhado. Contudo essa educação necessita de esforço, dedicação, e vontade, pois mudar o modelo que está posto durante décadas, abolindo as barreiras que impedem nossas ações e quebrando padrões conservadores oposto a Educação Especial.

Por isso, o pedagogo e escola tem que estre de mão dadas na Educação Inclusiva que a cada dia possa se profissionalizar, buscando as melhores condições de ensinar reconhecendo as diferenças no olhar inclusivo. Portanto estar aberto às diferenças e ser capaz projetar e trabalhar para enfrentar os desafios da inclusão escolar criando uma educação de qualidade para todos desse contexto.

O presente trabalho nos fez ampliar a visão sobre educação inclusiva e nos fez refletir sobre o compromisso de continuar nossos estudos a fim de estarmos mais capacitados para contribuir nesse processo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Hugo Otto (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C. R. (Org.) Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação. P. 73 -81

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, art.62, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. constituição da república federativa do Brasil. Brasília: imprensa oficial, 1998. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.9394, de 23 de dezembro de1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE n.2, de 11 de setembro de 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do Aluno deficiente mental. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) pontifícia. Católica de São Paulo, 2001.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea.

Autores Associados. 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: Refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Acessível em http://www.mulheresnegras.org

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade.

Educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995. 18

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Análise do documento. Parâmetros Curriculares Nacionais-adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. FE/UNICAMPI: 1988 Incluindo os excluídos da escola. FE/UNICAMP: 2000

Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclu-

são escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas/ Marcos José Silveira Mazzota-5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. Inclusão: Um Guia para Educadores. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1999.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

APARECIDA NASCIMENTO LINHARES

RESUMO

A proposta dessa pesquisa é investigar, através de um referencial teórico, a importância da arte na educação infantil, refletindo sobre a importância do papel docente na construção de uma educação, desde a infância, que considere o ser humano como ser plural, onde suas vivências estão diretamente relacionadas ao processo criativo. A investigação se refere à ampliação das possibilidades criativas e gerar ações transformadoras sobre as experiências vividas entre as crianças, a fim de possibilitar vivências artísticas enriquecedoras e experiências estéticas, sensíveis, criativas e motivadoras.

Palavras- chave: Educação infantil. Arte. Experiências enriquecedoras.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate, through a theoretical framework, the importance of art in early childhood education, reflecting on the importance of the teaching role in the construction of an education, from childhood, that considers the human being as a plural being, where their experiences are directly related to the creative process. The investigation refers to the expand creative possibilities and generate transformative actions on the experiences lived among children, in order to enable enriching artistic experiences and aesthetic, sensitive, creative and motivating experiences.

Keywords: Early childhood education. Art. Enriching experiences.

INTRODUÇÃO

A proposta dessa pesquisa é investigar a importância da arte na educação infantil e o fazer pedagógico no cotidiano escolar, ou seja, refletir por quais vias é possível construir uma educação, desde a infância, que considere o ser humano como ser plural, onde suas vivências estão diretamente relacionadas ao processo criativo. A arte na educação infantil como um tema de pesquisa emergiu de um questionamento sobre a minha prática docente e a necessidade de proporcionar uma experiência artística significativa no cotidiano das crianças. A partir dessa premissa, refletir sobre a criança como um ser em constante movimento, que tem grande curiosidade e que aprende tudo o que é percebido pelos sentidos, deixa clara a importância da superação da fragmentação do conhecimento e a necessidade de uma busca incessante por uma educação integral que valorize as crianças como seres sensíveis, brincantes e pensantes.

A arte, como uma linguagem privilegiada, possibilita ampliar o potencial humano para criar e construir aprendizagens através de suas diversas linguagens, onde a criança pode ao mesmo tempo experimentar, criar, construir, aprender e capturar o mundo através de seus sentidos. É imprescindível que haja uma busca por essa prática educativa que valorize a arte na educação infantil e a considere em uma perspectiva plural e indispensável à formação humana, rompendo práticas tradicionais e instaurando um processo reflexivo sobre o trabalho com arte no cotidiano escolar.

Nessa pesquisa apresento um diálogo entre diferentes autores que discutem sobre a importância da arte na educação e sua função indispensável à formação integral do ser humano. A partir dessas contribuições, é de suma importância situar a educação em sua função primordial, que mais do que formar ou transmitir informações, tem o papel de transformar, na qual se respeite os saberes dos educandos, sua curiosidade e, ao mesmo tempo, que o educador assuma uma postura de quem provoca e estimula esses sujeitos, dentro de suas vivências sociais, históricas e culturais, e que o ato de conhecer respeite a dignidade e autonomia dos educandos.

A discussão entre os autores citados propicia uma compreensão da necessidade de articular educação e arte desde a infância, pois o ato de educar não se separa do ato estético e político; essa compreensão reafirma a necessidade de considerar o ser humano em sua pluralidade, como um ser singular que vivencia todas as possibilidades de conhecimento no desenvolvimento de suas potencialidades.

A metodologia utilizada será baseada na pesquisa bibliográfica, onde é realizada uma análise a partir da contribuição de diferentes autores na temática abordada, colaborando no processo de reflexão sobre a importância da arte no cotidiano das escolas de educação infantil.

A partir desse percurso, discutir e refletir sobre a importância da arte na formação do ser humano desde a infância, e como os docentes devem estar sensibilizados para construir um processo significativo e propiciar vivências motivadoras que podem aproximar as crianças da arte.

2. Arte e educação

A arte, como materialidade de expressão que dá forma aos pensamentos e sentimentos humanos, tem uma importância fundamental na educação e uma função indispensável à formação integral do ser humano. Fisher (1973), nos ajuda a compreender que o ser humano, como um ser incompleto, necessita da arte para agregar sentido de plenitude à sua existência. "A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias". (FISHER, 1973, p.13)

A arte é intrínseca à sociedade e sua função se transforma simultaneamente ao mundo na qual está imersa transforma-se constantemente, pois representa as ideias e desejos da humanidade em um período histórico particular. Dessa maneira, não há como apartar o homem da arte, pois é algo que lhe é inerente em sua evolução histórica e conquista de sua humanidade. O homem utiliza-se da arte para se expressar, comunicar e dar forma e materialidade a sentimentos e emoções que completam seu sentido existencial. Richter (2008) reforça a importância da experiência estética para o ser humano, pois esta possibilita a criação utópica ou o questionamento da realidade existente, e dessa forma, a produção artística pode não representar o real de maneira direta, mas é nele que se sustenta. A articulação entre ideia e realidade ocorre a partir dessa experiência poética do que é vivenciado de forma imediata.

Fisher (1973) elucida nossa compreensão a respeito do potencial humano para a criação da arte e, ao mesmo tempo, nos coloca como seres dependentes dela para agregar sentido à nossa existência. Isso porque a "arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente" (FISHER, 1973, p.20).

A arte - como meio de identificação do homem com a natureza, com outros homens e com o mundo, como meio de fazer o homem sentir e conviver com os demais, com tudo o que é e o que está para ser - está fadada a crescer na mesma medida em que cresce o homem (FISHER, 1973,p.253).

Não há como negar a importância da arte para a formação e constituição humana, pois possui esse potencial para propiciar aprendizagens plurais e significativas no contexto escolar, sobretudo, e de modo privilegiado na educação infantil, onde a criança ainda é essa fusão que carrega características de um ser pleno que se desenvolve cognitivamente enquanto cria, imagina e vivencia, a partir dessa eterna ânsia de desvendar e conhecer o mundo a sua volta. Nesse contexto, propiciar experiências ricas e diversificadas no contato da criança com a arte, certamente contribui para o desenvolvimento de sua criatividade e cognição, ampliando a sua compreensão através de diferentes formas de olhar o mundo e proporcionando-lhes diversas ferramentas que a auxiliam a dar forma a seus pensamentos e desejos, colocando-as no mundo como seres autorais.

RICHTER (2008) aponta a necessidade de uma educação que possibilite o diálogo, a reflexão e a vivência de situações específicas e que promovam uma multiplicidade de experiências visuais desde a infância. Essa necessidade só é suprida no contato cotidiano da criança com a arte, através do olhar atento e sensível do professor, que além de estar imerso nessas experiências de forma intensa, seja também propositor no encontro da criança com o fascinante mundo da arte.

Este o compromisso da arte com a educação desde a infância: educar a sensibilidade para que cada criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura.

Significa perseguir a experiência poética e estética como experiência de formação e transformação, como devir plural e

criativo, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura em direção ao desconhecido, como produção infinita de sentidos. (RICHTER, 2008, p.22)

A arte promove essa educação para a sensibilidade que nega a homogeneização, pois provoca os sentidos e abre possibilidade para diferentes escolhas, o que amplia o olhar tornando-o mais crítico e, ao mesmo tempo, torna a criança mais sensível ao interpretar as imagens do mundo que a cerca. Ou seja, a

arte abre novos horizontes, pois ao se deparar com o diferente e o inusitado, possibilita novas formas de interpretar e julgar a diversidade existente na criação humana. E essa sensibilidade já faz parte do universo infantil, pois ao se deparar com algo que desconhece, e não possuir domínio técnico e nível de complexidade de conhecimento característico do seu estágio de desenvolvimento para julgá-lo, a criança, por si própria possui essa forma mágica e poética de lidar com novas experiências e que, sem dúvida, proporciona essa liberdade e espontaneidade na sua expressão corporal, gestual, musical, gráfica, e lúdica. A criança não se aprisiona a regras que enrijecem sua forma espontânea de expressão, dessa forma, se uma vivência, como a que arte proporciona, possibilita o contato com o lúdico e o desafio de novas descobertas, ela se entrega a essa experiência sem medos nem restrições, por isso, consegue se expressar de forma tão sensível, poética e criativa.

"Esses valores de gratuidade, esse sentido de festa, essa instantaneidade da invenção caracterizam a infância como um momento de vida fundamentalmente poético" (RICHTER, 2008, p.40).

Essa vivência poética engloba múltiplas experiências que são propiciadas pela arte, desde a vivência lúdica com o corpo até sua relação com cores, imagens, sons, ritmos e gestos que podem ser vividos de maneira diferente do que já é conhecido, pois proporciona outras formas de experimentar o que já foi vivenciado. No contexto da educação infantil, essas múltiplas experiências são necessárias, pois ocorrem simultaneamente e não há uma hierarquização da palavra em detrimento de outras experiências importantes para o desenvolvimento integral da criança.

A expressividade do desenho, por exemplo, é essencial para compreender e acompanhar o processo evolutivo da criança, uma das formas primeiras de expressão do universo infantil, se configura como uma linguagem extremamente importante para a criança, tanto como a linguagem oral e gestual, e anterior à linguagem escrita. O desenho infantil se caracteriza como uma linguagem, onde através de seus traços a criança se expressa e comunica para o outro sua necessidade lúdica através de traços, imagens e cores.

Nessa perspectiva é importante refletir sobre a possibilidade que abre caminhos para que o educador da infância encontre essa sensibilidade e aguce o olhar para as produções infantis, pois "quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre adultos e criança" (DERDYK, 2003, p.13). Moreira (2002), em seu livro "Espaço do desenho: a educação do educador" discute O desenho como uma linguagem característica e espontânea do universo infantil e as relações de descontinuidade entre o desenho da criança e do adulto. Um fato corriqueiramente observado na escola e que ela nos aponta, é que com o passar do tempo a criança perde a confiança no seu traço e posteriormente, quando cresce, diz não saber mais desenhar, da mesma forma que deixa de cantar e movimentar seu corpo com espontaneidade. Se quando adulto não se tornar um artista, dificilmente essa criança voltará a desenhar, é como se o desenho fosse uma linguagem característica da criança, da mesma forma como ocorre com a brincadeira. Isso acontece porque a escola reprime os movimentos e a expressão espontânea em nome de controle excessivo dos corpos e a normatização do espaço. Essa conduta revela uma concepção de educação que fragmenta o conhecimento e valoriza o que é racional, desdenhando-se das emoções que estão intrinsecamente relacionadas ao ato de aprender e da sensibilidade de olhar o mundo. E o professor, imbuído desse caráter tecnicista, se torna um reprodutor desse sistema social no qual estamos imersos, se desfaz de sua própria subjetividade e expressividade para cumprir prazos e metas que, muitas vezes, aprisionam seus próprios sentidos. Uma saída apontada pelas autoras é a importância de investir na formação desse professor, para que ele também possa encontrar sua subjetividade e seu percurso criativo, pois não será capaz de propiciar às crianças uma experiência a qual ele jamais vivenciou.

A proposta de Moreira é acompanhar as etapas do desenvolvimento do desenho através das mesmas etapas descritas por Piaget em "A Formação do Símbolo na criança: o exercício, o símbolo e a regra". Ela associa as etapas do jogo a dos desenhos, "pois o desenho também é uma forma de jogo" (MOREIRA, 2002,

p.27). A criança tem interesse no desenho enquanto possui uma característica lúdica, uma oportunidade de brincar, pois esse é o seu principal centro de interesse e onde focaliza todas as suas energias.

Dessa forma, configura-se a importância de uma fundamentação teórica consistente que nos permita compreender a criança dentro das suas possibilidades de desenvolvimento características de sua faixa etária, para posteriormente, fazer uma mediação entre o universo infantil e as inúmeras possibilidades no encontro com a arte.

2.1 Criança, desenvolvimento e arte

Para compreender o universo infantil e propiciar um espaço educativo comprometido com sua subjetividade como pessoa humana, com suas características próprias de expressão, com tempos e espaços característicos de seus fazeres e respeitando toda a diversidade cultural da qual advém esses pe-

quenos sujeitos em construção, é necessário refletir a prática a partir de diferentes modos de imaginar, perceber e agir, pautados em uma concepção de conhecimento como fenômeno multidimensional, como nos define Morin (apud RICHTER, 2008, p.16) "ao mesmo tempo físico, biológico cerebral, mental, psicológico, cultural, social". O conhecimento, como um fenômeno complexo no desenvolvimento do ser humano, necessita ser repensado através de diferentes contribuições teóricas que possam auxiliar a compreensão do pensamento infantil, o papel do ambiente escolar e a função privilegiada da arte em propiciar esse contato do ser humano com sua totalidade.

Para contextualizar as bases teóricas desse estudo, enfatizo as abordagens de autores sócio-construtivistas que consideram o sujeito como um ser ativo no processo de aquisição do conhecimento e enfocam o conceito da interação como elemento central para definir sua compreensão de aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, é importante trazer para reflexão as concepções de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, onde caracteriza quatro fatores considerados essenciais, de acordo com Palangana (2001, p.22) é o fator biológico, definido como o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física, que ocorrem através do contato com os objetos; as interações e transmissões sociais, decorrentes da linguagem e do contexto educativo; e a equilibração das ações.

De acordo com a concepção piagetiana, sistematiza o desenvolvimento cognitivo em etapas, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas, e posteriormente dispõe de novos esquemas que apontam determinadas características e mudanças qualitativas que identifica o início de outro período de desenvolvimento intelectual. (PALANGANA, 2001, p.24)

Richter (2008) considera importante compreender os pressupostos estudados por Piaget para ter clareza do processo desenvolvimento infantil, onde a criança através de suas ações sobre os objetos organiza suas experiências e passa a significar essas vivências. Para ela, Piaget coloca que qualquer novidade que é apresentada para a criança não representa um obstáculo, mas sim o desejo de exploração, de assimilação e descoberta. Reflete como essa curiosidade necessita da experimentação palpável do mundo que a cerca, e "nesse processo, a criança constrói subjetivamente as noções de objeto, espaço, tempo e causalidade, condições fundantes para a representação através de imagens mentais ou materiais" (RICHTER, 2008, p.31).

A maior evolução da criança se caracteriza pela passagem do plano das ações para a simbolização, onde reconstrói suas ações sensório-motoras e se apropria do mundo a sua volta através de representações simbólicas. Segundo Richter, a partir do surgimento da função simbólica, a criança se torna capaz de criar algo novo, o que resulta na emergência de ações mais estruturadas sobre os objetos e permite o maior domínio sobre o plano das representações.

Os diferentes saberes e fazeres com os meios artísticos visuais permitem à criança ampliar repertórios, simultaneamente corporais e culturais, para narrar e fabular o vivido através do ato de configurar, produzir e interpretar imagens- visíveis e invisíveis – no encontro transformador entre „corpomente e materialidade. Encontro poético que produz significados em ambos. (RICHTER. 2008, p.34)

Ao refletir sobre as contribuições de Piaget, Garcia (1997, apud Muniz, 2012) compreende que o processo de desenvolvimento ocorre através das diversas descobertas que fazemos a partir de nossas experiências, e que "todo descobrimento é uma recriação de uma realidade interpretada" (p.264). É exatamente através da criatividade que ocorre esse processo de descoberta e compreensão do mundo, pois os acontecimentos só se tornam compreensíveis a partir do momento que a nossa mente cria ferramentas para interpretá-lo. Por isso, a importância de estimular o potencial criativo das crianças e propiciar sua interação com diferentes materialidades para possibilitar sua interação com o meio.

Outra característica importante dos estudos de Piaget se refere a diferenciação que estabelece entre os jogos de ficção e os jogos de construção, pois Richter (2008) identifica nesse processo uma importante função da arte nas construções lúdicas das crianças.

Nessas etapas distintas, Richter analisa que os jogos de construção são os que mais se aproximam da criação artística, pois, o que importa não é a produção de algo real, mas sim de algo que é possível através da imaginação. E é esse prazer que as crianças sentem no contato com a materialidade da arte, pois tem a possibilidade de construir brincando seus desenhos, pinturas e modelagens através do estímulo que a imaginação proporciona.

Richter enfatiza também a importância de compreender o significado do jogo na construção do pensamento da criança, pois permite valorizar a experiência da criança, onde através da manipulação dos objetos pode compreender do mundo e se apropriar de novos conhecimentos, pois a simples contemplação do mundo não permite que esse complexo processo aconteça.

"A experiência passa a ter significação no seio da ação mesma da criança que interage com o meio a sua volta, permitindo-lhe reelaborar, no plano da representação sim-

bólica, objetos fenômenos ou acontecimentos" (RICHTER. 2008, p.40)

Piaget não desconsiderou a influência do meio no desenvolvimento humano, mas analisou o papel dos fatores sociais e a função das interações relativas ao desenvolvimento da inteligência, que era o foco de sua pesquisa.

Por isso, Vigotski vem de encontro a essas ideias, pois em sua teoria, atribui às interações sociais a via principal pelo qual o indivíduo constrói o conhecimento, destaca a importância do ambiente social para a aprendizagem do sujeito, histórico e social, pois é a partir dele, que se desenvolve e se humaniza.

"O meio, assumido por esse autor como a cultura, fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e, por meio deles, o universo de significados que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real". (MUNIZ, 2012, p.254).

Na postulação de Vigotski a linguagem assume um caráter essencial, pois torna-se portadora e transmissora da cultura de um grupo característico, o que possibilita que as crianças construam uma relação entre signo e significado identificadas como pertencentes aos elementos que compõem o grupo. As abordagens de Piaget e Vigotski não são duas teorias opostas, como nos aponta Muniz (2012), na verdade são concepções diferentes que partem de pressupostos distintos. O que diferencia Vigotski é que ele considera os fatores externos e sociais como intervenção direta no desenvolvimento cognitivo e estes influenciam a formação das funções psicológicas superiores, ou seja, o meio sociocultural constrói a natureza psicológica das pessoas. E para Piaget, o meio social também contribui nas trocas que o indivíduo realiza com o ambiente. Portanto, a opção por um ou outro conceito, ou por ambos, depende da proposta educativa que se deseja implementar na escola.

Paulo Freire contribui na reflexão a respeito do tema escola e cultura, pois considera educação como uma prática social e o conhecimento como dialético, pois parte da ação para a reflexão. Esse movimento possibilita a libertação do homem e sua conscientização como um ser histórico e social. Dessa forma, a prática pedagógica possui um sentido político e sua função é transformadora. Concluindo, "A cultura aparece como resultado do diálogo do homem com a natureza. Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza, dando um significado cultural e social às suas ações" (MUNIZ, 2012, p.260).

Na concepção de Freire há uma relação direta entre escola e cultura, pois ambas fazem parte de um mesmo processo de construção do conhecimento. Para ele, o conceito de alfabetização consiste em relacionar o ato de ler e escrever com a conscientização de sua historicidade, onde, através de questionamentos críticos sobre a realidade seja possível transformar o mundo no qual se vive.

Barbosa (2005) também discute com interesse as ideias de Paulo Freire e faz uma relação no seu trabalho com a arte, pois para ambos o processo educativo possibilita a consciência crítica, através de uma vivência como sujeitos históricos e da participação social. Ela discute as ideias de alfabetização de Freire e a partir delas criou um conceito de alfabetização visual com bases semelhantes.

(...) a alfabetização visual promove a identidade cultural e integração social. Interpretar e produzir imagens são habilidades integradas pelas quais é possível perceber e analisar nossa(s) cultura(s). Esse conhecimento da história e da arte locais oferece elementos essenciais à cidadania. Tornando-se conhecedor das diferentes tradições culturais, (...) estudantes passam a adquirir não só um entendimento contextual das diversas formas e manifestações artísticas, mas também dos sistemas de valores, influencias históricas e tensões econômicas da sociedade. (BARBOSA, 2005, p.230)

As práticas de arte educação propostas por Barbosa sugerem o trabalho com a própria comunidade, onde seja possível olhar criticamente a arte local e a própria cultura dos alunos. Esse movimento proporciona momentos para interpretar, questionar, motivando-os a participar de forma consciente da cultura e sociedade na qual estão imersos.

Muniz (2012) chama atenção para o fato do fazer pedagógico compreender a

"leitura de mundo" do educando, que se expressa através da linguagem e é influenciada pela cultura, pois reflete toda a bagagem de conhecimento que uma pessoa traz ao adentrar os muros da escola. Esse saber deve ser considerado e valorizado no contexto escolar para que se construa uma prática voltada para a emancipação e autonomia desses sujeitos, com relação aos conhecimentos que se deparam dentro da instituição, para que façam sentido a partir de suas próprias experiências.

Aqui é possível fazer um paralelo entre a relação de cultura e linguagem proposta por Freire e também explicitada por Vigotski, pois "a palavra, para ambos, é considerada um signo mediador, guarda relação com o meio onde se encontra o sujeito e tem seu sentido fornecido por este último" (MUNIZ, 2012, p.262).

Contextualizar a educação infantil a partir da conceituação desses autores permite pensá-la dentro de uma proposta mais significativa, onde se considera os fatores sociais e culturais relacionados ao processo educativo, e, dessa forma, os conteúdos e aprendizagens são redimensionados e ampliados, ganhando um sentido mais claro e

maior significado dentro desse contexto.

Vygotsky enfatiza o caráter social e cultural do processo de conhecimento, percebe sua influência como definitiva e constituinte do desenvolvimento. Faz-nos pensar, assim como Freire, numa criança – ser humano, cuja inserção no mundo social é histórica, cuja leitura de mundo a faz produtora de cultura e de saber, e que, por isso mesmo, deve ser estimulada à criação e a autonomia (MUNIZ, 2012, p.263)

A educação infantil possui uma função social e cultural, deve refletir sobre sua prática educativa e o conteúdo das aprendizagens propiciadas às crianças, que não devem tornar-se superficiais e empobrecidas. A criatividade e a autonomia são características que devem fazer parte de uma perspectiva de educação infantil proposta por esses autores. Para Freire:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em hora marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (1996, p.121)

Richter (2008) reforça as ideias de Freire ao enfatizar o processo de liberdade como sendo "fundamental em qualquer processo de criação e exige um laborioso aprendizado exercitado no encontro pedagógico exigente e não permissivo, aquele onde rigor não significa rigidez nem autoritarismo" (p.21). Aqui destaca a fundamental importância da arte no contexto educativo, pois esta propicia múltiplas possibilidades de experiências e, através dela, a criança, como um ser criativo e produtor de cultura, pode compreender a si mesma e o mundo a sua volta. Para que esse processo ocorra, a liberdade é essencial, liberdade para criar, experimentar e interpretar, o que exige tempos e espaços flexíveis, plurais e sempre abertos ao processo de criação.

A arte, por sua característica intrínseca de nos colocar frente ao inusitado e ao inesperado, abre espaços para a criação de situações onde podemos nos confrontar com o exercício experimental da liberdade, com a humana capacidade de criar e inventar algo que vai além da realidade, ultrapassando-a. Essa ultrapassagem, que gera o espaço da criação. É realizada pela imaginação que, na ação de transportar nossa curiosidade até o desconhecido, é fonte de toda inquirição filosófica, artística e cientifica (RICHTER, 2008, p.21)

Richter reflete sobre a importância de o professor enfrentar esse grande desafio que é mediar a construção de processos de autonomia, onde as crianças vivenciem experiências artísticas motivadoras e não sejam simplesmente expectadoras, mas sim dispo-nham de liberdade para criar e construir significados para si mesmo e para as coisas do mundo.

Freinet também colabora nesse processo educativo plural e significativo ao qual estamos refletindo. Ele propõe ideias para construir um ambiente educativo de emancipação, onde as crianças possam ser sujeitos do seu processo de aprendizagem e, através de sua atuação ativa, transformar a realidade a sua volta. Esse processo sem dúvida exige a construção de uma educação para a autonomia, no qual esse potencial seja estimulado em um percurso construído consciente e coletivamente. Essas ideias estão em consonância com as contribuições de Paulo Freire, pois sem perder de vista que a educação mais do que formar ou transmitir informações, tem o papel de transformar, propõe uma convivência aberta entre professores e alunos, onde se respeite os saberes dos educandos, sua curiosidade e, ao mesmo tempo, que o educador assuma uma postura de quem provoca e estimula esses sujeitos, dentro de suas vivências sociais, históricas e culturais, e que o ato de conhecer respeite a dignidade e autonomia dos educandos.

Oliveira-Formosinho et al (2007) discute a proposta de Freinet que se efetiva através de vivências práticas, onde a ação do professor constrói um processo dialético baseado na reflexão. Por isso, ele propõe um conjunto de ações pedagógicas dinâmicas e sempre abertas a mudanças. Refletindo sobre o que se propõe neste projeto de pesquisa, a proposta inicial se refere as ideias sobre as aulas-passeio, onde Freinet percebe que o interesse da criança se focaliza no que está acontecendo fora da sala de aula, no mundo a sua volta. Dessa forma, organiza as aulas-passeio como uma atividade extremamente motivadora, onde a criança se envolve afetivamente, o que facilita o interesse e o desenvolvimento de conteúdos proposto pelo professor. E é justamente no interior das escolas de educação infantil que essa proposta se potencializa, pois as crianças, extremamente curiosas, ativas e participativas se envolvem completamente nas possibilidades que permitem perceber e sentir o mundo a sua volta, tornando a aprendizagem mais significativa. A aprendizagem da criança não ocorre somente na sala de aula e, quando o professor, consciente dessa educação que abarca todas as vivências das crianças, empreende uma busca reflexiva por uma educação mais sensível, aberta e atenta às necessidades das crianças, certamente conseguirá superar uma série de conflitos que se depara em sua prática docente.

Oliveira-Formosinho et al (2007) nos ajuda a compreender a pedagogia de Freinet que se caracteriza por sua dimensão social, onde a criança deve ser centro desse processo, mas não de forma isolada e sim inserida dentro de uma comunidade, na qual convive e faz parte. Muitos de seus pressupostos vão

de encontro às ideias dos autores discutidos anteriormente, tendo em vista que, para ele, a aprendizagem é um processo de construção e que o trabalho criativo é o propulsor da ação educativa.

Nesse aspecto, mais uma vez, a arte torna-se um meio privilegiado no contexto educativo, pois permite a construção de um processo criativo onde a aprendizagem se torna significativa, possibilitando a apreensão do mundo da descoberta e do encantamento dos sentidos. A aprendizagem torna-se concreta e múltipla no contato com o inusitado e com manifestações poéticas produzidas e acumuladas pelo ser humano.

Sobre esse potencial criador, Ostrower (1995) coloca que "não é outra coisa senão esta disponibilidade interior, esta plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz" (p.247). Essa ação deve ser motivada e alimentada constantemente, pois, ao se deparar com diferentes desafios e materialidades a criança se sente instigada a imaginar e construir outras formas de olhar o cotidiano que se renova e se materializa nas produções infantis, através da sua liberdade de interagir com o meio e se expressar de forma espontânea.

Todo o processo de criação começa neste estado de profunda inquietação e tensão- nem há palavras que possam descrevê-lo, porque os anseios e pressentimentos encontram-se como que concentrados numa enorme carga afetiva em regiões de pura sensibilidade (OSTROWER, 1995, p.257).

Essa discussão entre os autores citados propicia uma compreensão da necessidade de articular educação e arte desde a infância, pois o ato de educar não se separa do ato estético e essa compreensão reafirma a necessidade de se considerar o ser humano em sua pluralidade, como um ser singular que vivencia todas as possibilidades de conhecimento no desenvolvimento de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa abriu caminho para repensar situações diversas no cotidiano da educação infantil, apontando saídas para reestruturar as práticas desenvolvidas com essa especificidade educativa. A primeira delas é a superação de um ensino fragmentado e descontextualizado, pois o trabalho com a educação infantil exige essa integralidade, pois as crianças trazem em sua essência essa plenitude e pluralidade que são integradas no seu fazer e expressão poética para compreender o mundo que as cercam.

O conhecimento é múltiplo e a amplitude do pensamento abrange todas as áreas do conhecimento ao mesmo tempo, pois a criança não aprende primeiramente a andar e posteriormente a falar, todo o processo de desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo ocorre simultaneamente, e a criança se apropria do cotidiano a sua volta experimentando todos os seus sentidos com intensidade.

A arte se torna privilegiada nesse processo, visto que permeia todo esse universo mágico do fazer criador, onde através da multiplicidade das linguagens permite conhecer e recriar o mundo. O potencial artístico aponta para um trabalho rico e propulsor de aprendizagens sensíveis, poéticas e significativas, pois permite que o homem reconheça a sua realidade, os seus anseios e os canalizem em energia criadora que pode transformar essa realidade e não apenas se adequar de forma passiva a ela. O trabalho com o movimento expressivo, muitas vezes, fica esquecido pelos professores que privilegiam as experiências voltadas apenas ao desenvolvimento da motricidade e não ampliam as possibilidades gestuais das crianças. De fato, cabe à creche e à escola a investigação de gestos mais ricos e expressivos em contraposição ao gesto repetitivo do "lápis na folha". A experimentação do movimento criativo potencializa o desenvolvimento integral da criança, que enquanto aprende se desenvolve e se reconhece como sujeito capaz de se expressar corporalmente, reconhecendo suas potencialidades e respeitando o limite do outro.

Esse trabalho é extremamente importante na educação infantil, visto que é construído por meio da ludicidade, pois dentre todas as linguagens, essa é a que permeia o centro de interesse das crianças e permite o desenvolvimento significativo de todas as linguagens, visto que, se apropriam do mundo à sua volta e aprendem enquanto brincam.

Por isso, a expressividade das linguagens teatrais tem tanta proximidade com esse universo infantil e podem ser ampliadas a partir das vivências lúdicas das crianças, pois é possível aproximá-las do universo de produção cultural e especificidades dessa linguagem, sem limitar as crianças a um processo mecânico do fazer teatral.

A linguagem musical, que inúmeras vezes se limita a cantar músicas "Lá, Ré, Mi" em momentos pontuais da rotina, também podem avançar a partir da exploração da sonoridade do ambiente e da experimentação sonora através da improvisação e composição musicais e, além disso, a importância da música na nossa cultura e em diversas culturas. O que pode gerar diversos outros projetos que apontam a necessidade de suprir a curiosidade e anseio das crianças.

Explorar a arte em outras culturas, como a africana, indígena entre outras, pode romper com práticas superficiais existentes que abordam culturas tão ricas e diversificadas de forma empobrecida em datas comemorativas que não permite a ampliação do

universo cultural das crianças e a superação dos preconceitos.

As crianças apontam caminhos diversos que só é possível traduzir em momentos de aprendizagens significativas e contextualizadas se o professor aprender a ouvi-las, compreender o brilho dos seus olhos e sua sensibilidade, e, essa é uma tarefa primordial no trabalho do professor, pois se este não descobrir sua sensibilidade na ação criadora de produzir mundos para os enredos infantis, dificilmente irá superar essa necessidade de qualificar os espaços, interações e vivências das crianças.

O trabalho pedagógico na educação infantil é enriquecido a partir do momento que se respeita essa especificidade do modo de vida tão peculiar das crianças, valorizando a forma poética como vivenciam suas experiências, ouvindo e respeitando suas ideias e emoções, de forma a criar espaço para suas expressões sensíveis e sua ludicidade para experimentar e conhecer o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S; HORN, Maria da Graça S. Projetos Pedagógicos na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed,2008.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

FISHER, Ernst. Leandro Konder (trad.). A necessidade da arte. 4 ed. Rio de janeiro: Zahar, 1973.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: _____KRAMER, Sonia et al(orgs.). Infância e Educação infantil.

11 ed. p. 243-268.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Monica Appezzato (organizadoras). Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=bhGWaKvKokcC&pg=PA166&dq=

FREINET+AULAS+PASSEIO&hl=ptBR&sa=X&ei=3fO4VM6bKsnZsATB4 DwA Q&ved=0CCMQ6AEwAQ#v=onepage&q=FREINET%20AULAS%20PASSEIO&f=fals e.

OSTROWER, Faiga. Acasos e criação artística. 6 ed. São Paulo: Campus, 1995.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 3 ed. São Paulo: Summus, 2001. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=EmCorPjch9YC &o i=fnd& p g=PA7&dq=desenvolvimento+do+pensamento+da+crian%C3%A7a+piaget&ots=osJdHUtoY&sig=uNC6dVjC7iZNnhj2qUzLemFW_G8#v=onepage&q=desenvolvimento%

20do%20pensamento%20da%20crian%C3%A7a%20piaget&f=false

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Criança e pintura: Ação e paixão de conhecer. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

O USO DOS CONTOS NA EDUCAÇÃO PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

BRUNA BARRETO MARTINEZ

RESUMO

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário. Mas nem sempre essa experiência ampla do "aprender" é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas. Na performance do narrador, contadores de histórias e ouvintes compartilham experiências únicas em um tempo absoluto marcado pela cumplicidade, que somente a narração oral/presencial pode proporcionar. A arte de contar histórias é concebida como referência de criação de espaços de encantamento, visto que o desenvolvimento das pessoas passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência.

Palavras-chave: Contos na educação; Narrador; Imaginação; Fantasia.

ABSTRACT

Imagination and fantasy are the basis for creative thinking, with storytelling being one of the oldest arts linked to the human essence, this work will approach the art of storytelling as a performative act, with the objective of showing the importance of digital support as resource to constitute the narrator's performance, as well as to evidence that the live narration has characteristics of the present time, marked by the synchronism of the actions of the narrator and the reactions of the listeners, allowing the interaction between both. In the narrator's performance, storytellers and listeners share unique experiences in an absolute time marked by complicity, which only oral/face-to-face narration can provide. The art of storytelling is conceived as a reference for creating spaces of enchantment, since the development of people involves emotional growth and the establishment of rules of coexistence.

Keywords: Contos na educação; Narrador; Imaginação; Fantasia.

INTRODUÇÃO

Como justificativa para a escolha do tema, surgiu o interesse de desenvolver uma pesquisa, sobre a contação de história infantil na educação infantil, visto que notei a necessidade que as crianças sentiam em "viajar" num mundo imaginário e divertido. Muitas crianças se prendem a aparelhos eletrônicos e acabam frustrando seu mundo encantado e assim crescem em um mundo de uma dura realidade. É muito interessante que as crianças tenham contato com as histórias infantis bem cedo, já que será satisfatório para o desenvolvimento da aprendizagem.

Objetivo deste trabalho, conscientizar os leitores da educação infantil, da importância do ouvir e contar histórias para o desenvolvimento da linguagem e socialização, além de adquirir o interesse pelos livros e o hábito pela leitura. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica e experiências de sala de aula.

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da Contação de Histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros -, mas também de forma oral –por meio da contação de histórias.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, partici-

pando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transporem para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

O essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz. Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. Entre os dois extremos, literário e didático, Coelho (1987, p.25), argumenta que:

[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia.

A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).

As narrativas da tradição são citações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição... homens, mulheres e crianças – que não sabia ler e que se reunia, à noite em redor de fogueiras e lareiras... para escutar o que viria a se tornar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX.(apud MEC, 2006, p.85).

Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era um passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu pelo mundo a fora.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008): "Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social". Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos "(Oliveira, 2008, p.62)". Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).

Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever

uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos "maiores exemplos da literatura escolar do Brasil" (SANDRONI, 1987, p.42).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).

Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico. A exemplo disso cita as ideias de uma especialista francesa R. Léon, que diz que os contos populares tradicionais:

Tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas (Apud FARIA 2008, p.24).

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas.

Costa (2007) enfatiza outro pensamento de Zilberman com relação à literatura infantil que se torna diferenciada da pedagogia a partir do momento que essas obras trazem um valor artístico para as crianças, já que :

Atinge o estatuto de arte literária e se distância de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior (...). Em vista disto, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circulante e por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existenciais, por meio de sua linguagem simbólica. (apud COSTA, 2007, p. 30).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na sua formação, ou seja:

A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional (Costa, 2007, p.21).

Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de interpretação

Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: "Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens" (Ribeiro 2001, p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.

Os textos que contém ilustrações vão contribuir para um papel importante no processo de visão diferenciada dos alunos com relação às histórias. Já que nos livros infantis as narrativas seguem juntas com as ilustrações, mas não é a mesma coisa, por terem elementos singulares descritivos que dizem muito sobre o enredo da história e tem como característica dar um ar de descanso nos textos mais longos. De modo que Faria (2008) exemplifica esse momento citando Poslaniec (2002) em que diz que:

A sequência de imagens propostas no livro ilustrado conta frequentemente uma história cheia de "brancos" entre cada imagem e que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher... Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outros pelas imagens. (...) Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e, portanto, longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. (apud FARIA 2008, p. 39-42).

Ao mesmo tempo em que a criança ouve a história os seus olhos passeiam pe-

las ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros significados para aquele momento narrado surgindo então à criatividade em imaginar e entender melhor os acontecimentos. Cada criança elaborará suas imagens no seu interior e isto lhe proporcionará um prazer em ouvir aquela história e fará uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem qualquer regra, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com o texto escrito e as ilustrações das cenas levará a observação das crianças e o professor estará num momento de fazer essa releitura das imagens usufruindo das peculiaridades das crianças em cada ilustração decorrente dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, causando na turma desembaraços e interação com a história. Dentro desse pensamento, Faria (2008) registra uma técnica que os ilustradores fazem para explorar uma cena ilustrativa colocando o leitor hora dentro de uma casa outra fora a observar os acontecimentos de uma janela. Nas palavras do autor:

"A janela é, já que , uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor" ver de fora". O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

Com espontaneidade a criança vai destrinchando as ilustrações fazendo uma ligação com a oralidade do professor que é o mediador da história e as imagens, construindo uma ponte entre eles. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando diz que:

"Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos lendo e demonstrando, sempre o intelecto e a sensibilidade". (Costa, 2007:21)

No entanto, não é só ler uma história que "encaixa" no conteúdo que será estudado em sala de aula. Não é só um recurso utilizado para se obter os objetivos traçados. O professor precisa sentir o momento daquela leitura deixando transmitir o prazer de ler uma boa história, porque se o professor mediador ao longo de sua vida não adquiriu o gosto pelas histórias, como ele vai conseguir transmitir a seus alunos os sentimentos o encantamento das palavras e a imaginação das cenas com espontaneidade e naturalidade? O professor mediador das histórias na educação infantil precisa sentir-se parte integrante, envolvido no enredo, para que aquela leitura atinja o ouvinte de maneira que ele também possa sentir- se parte e fazer que cresça a sementinha do prazer de se fazer uma boa leitura.

Com a arte da oralidade das palavras nas mãos, o contador de histórias

Jonas Ribeiro apresenta certo "manifesto" no seu livro Ouvidos Dourados em que deixa em evidência sua indignação a respeito das histórias tidas como pretexto para uma proposta pedagógica sem deixar fluir as emoções dizendo:

"Abaixo as histórias utilitárias! (...) nós não contamos histórias para a interiorização de regras gramaticais (...). Contamos histórias porque amamos contálas, (...) porque temos a necessidade de tornar nossas vidas significativas". (Ribeiro 2001, p.12).

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador, poderá usufruir não só como instrumento de introdução aos conteúdos, mais trazer algo a mais com as leituras, destrinchando com seus alunos o máximo que puder as entre linhas do texto, proporcionando várias formas de se interpretar e viver os temas abordados com prazer e significância.

Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugeri um crescimento pessoal e profissional desse educador.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, Dantas (2010) ressalta que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar histórias é vista como referência de criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, este autor nos faz refletir quanto ao fato de que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos a vivência nesses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são aprimorados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

Há muito é sabido do prazer que é sentar em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a crer que a arte de contar e ouvir histórias estão mais vivos do que nunca. Apesar das inova-

ções tecnológicas, o prazer do contato com as histórias por meio da narração oral presencial nunca será substituído.

Nesse sentido, Sisto (2005) corrobora com Dantas (2010) ao destacar que a história a ser contado preciso contemplar um espaço lúdico, sem levar em conta o didatismo e a lição de moral: "mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento" (SISTO, 2005: 03).

Assim, a arte de contar histórias no século XXI, envolve o resgate da ludicidade, sem a qual não há lugar para espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas.

A contação de histórias, no início do século XXI, envolve um encontro entre a narração oral tradicional e o suporte digital na medida em que a tecnologia informatizada (a luz da tela do computador) traz a necessidade do uso de novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: a contação de histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que se considere a linguagem do meio digital (como por exemplo, os hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos, etc.) como um instrumento importante no contexto educacional, especialmente para a formação de leitores críticos. Nessa nova perspectiva, Weschenfelder (2003) ensina que:

Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano- o polo informático midiático- pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que o novo ator da comunicação, agora ligado aos neurônios digita, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, em que todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto de um empreendimento coletivo. (WESCHENFELDER, 2003: 37).

Abordar a arte de contar histórias na era digital implica uma mudança nas perspectivas de aprendizagem, já que há que considerar que, desde o início do século XXI, crianças e jovens encontram-se envolvidos num imaginário construído pelas novas tecnologias, cujas produções culturais chegam até eles por meio do computador: Internet, DVD ROM, CD-ROM (com livros de imagem e histórias narradas), entre outras. A facilidade com que os novos agentes da comunicação têm de manipular o suporte digital sugere que as instituições de ensino e os animadores culturais considerem essa nova forma de linguagem. Não pela sua presença, mas como instrumento importante e necessário ao contexto educacional e cultural.

Benjamin (1985) aponta para a invenção da imprensa como sendo o fator responsável pelo "declínio da narração". Seguindo esse pensamento, considera que a narração de histórias está com os dias contados, já que as informações veiculadas pelos meios de comunicação atrelados ao avanço da tecnologia se encarregariam de extinguir a força da narração. Conforme Benjamin (1985):

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. De acordo com o autor, "quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação" (BENJAMIN, 1985: 203).

A perspectiva de Benjamin (1985), ao concluir que a arte narrativa é rara e que está "em vias de extinção" devido à difusão da informação, parece não se confirmar de modo absoluto atualmente, conforme exemplos de animadores culturais contemporâneos.

A tradição oral está se atualizando por meio do corpo e voz de novos contadores de histórias. O Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura – da Universidade de Passo Fundo realizam práticas leitoras voltadas aos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, valendo-se da linguagem oral por meio da contação de histórias para estimular a leitura de forma multimídia, promovendo vivências em mundos de encantamento, mediadas pela interação entre narradores e ouvintes. Conforme Rosing, Leite e Nickhorn (2010: 10):

Muitas vezes, o contador assume o papel dos personagens criando novas possibilidades de contar a história e de interagir com os pequenos espectadores. Essa experiência propicia um jogo de faz de conta, no qual os alunos protagonizam cada personagem por meio do mundo simbólico que recriam a partir da narrativa.

O contador de histórias que utiliza o corpo, o gesto, a voz e diferentes mídias, aventura-se pelo mundo da interação que dá concretude a seu desempenho, a qual sempre reserva surpresas tanto para quem conta e encanta quanto para quem está na plateia.

Sabem os componentes do Bando de Letras que os tempos agora são outros, com aviões a jato, foguetes interplanetários, trens – bala, navios de propulsão nuclear, telefones celulares, televisão a cabo e digital, fax, arranha-céus, computadores, internet, e – books e infinitos outros recursos tecnológicos. Apesar desses avanços, no entanto, a voz da narrativa presencial do Bando de Letras não perdeu sua importância, tanto que cada vez mais suas histórias continuam sendo contadas nas emissoras de rádio e televisão, nas salas de aula, nos leitos de hospitais, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas livrarias, nos sindicatos, nas igrejas e nas ONGs (WESCHENFELDER; BURLAMAQUE, 2009: 130).

Os contadores de histórias contempo-

râneos rompem com o paradigma do qual a narrativa presencial, segundo Benjamin (1985) está se extinguindo e que a figura do narrador "só se torna plenamente tangível" (BENJAMIN, 1985: 198) se estiverem presentes a imagem do camponês sedentário e do marinheiro comerciante.

Nas palavras de Busatto (2006: 29):

O contador de histórias encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias fazendo dessa arte, também, sua profissão. Frequenta encontros de narração oral buscando novidades na área, se prepara para a apresentação ajustando-se ao espaço físico e a um público específico.

A narração oral está atrelada ao contexto educacional, mas ela já ocupa outros espaços, talvez nunca imaginados pelos contadores de história da antiguidade: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontro de amigos compõe o cenário do narrador oral contemporâneo. A função da contação de histórias pode ter se alterado com o passar dos anos, mas sua característica expressiva permanece intacta.

As marcas da oralidade sopradas pela voz do narrador, seja o da antiguidade ou o atual, continuam hipnotizando o sujeito ouvinte por meio do desempenho do contador. E o caminho, que se iniciou com os a e dos, passou pelo âmbito familiar e agora chega ao ciberespaço, definido por Lévy (2000) como: "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (Lévy, 2000: 92), no qual múltiplos sentidos são construídos.

Após momentos históricos, nos quais a oralidade e, posteriormente a escrita configuravam as bases do ensino, instaurou-se a comunicação informatizada (cibercultura), a qual gera alterações nas formas de emissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro polo do espírito humano: o polo informático – midiático. Crianças, jovens e adultos, quando escutam histórias tendem a vivenciar o enredo, incorporando a figura das personagens. Por meio do estímulo da imaginação, interpretam mentalmente o que ouvem, realizam trocas de vivências e saberes de forma lúdica.

A arte de contar histórias induz os ouvintes a enfrentar seus erros e a compreender seus próprios sentimentos. Em vista disso, a formação do leitor deve ser pensada com base na sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe serve como referência.

Para tanto, "o contador de histórias deve ser um artífice da palavra falada, de modo a assegurar à ação artística uma eficiente comunicação" (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância da inclusão da arte na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. É nesse período que a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém é considerada uma "atividade educativa" e não uma disciplina como as demais.

Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educados, embasada num caráter técnico científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição. (SUBTIL, 2012, p. 127).

De certa forma, desde a lei n. 5.692/71, a prática artística foi obrigatoriamente incluída no currículo, o que garantiu à disciplina que temos hoje o seu espaço. No entanto, a autora destaca a questão da polivalência e da ênfase na expressão e comunicação impostas, deixando de lado, segundo SUBTIL (2012), funções primordiais da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, bem como as leituras críticas e criativas da realidade.

Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos

deles com o intuito de constituir uma base "identitária", ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação.

Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini (2005) nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: "convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade" (PATRINI, 2005, p.106).

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias.

Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área.

Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p.176)".

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o Projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pelo Editor Abril e pela Fundação Victor Civita é um exemplo disso. Realizado em

escolas estaduais e municipais, o projeto é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, promovendo ações culturais e educacionais de estímulo à leitura, além da ampliação do acervo das unidades escolares.

Hoje em dia os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Presente numa modernidade radicalizada, a arte de narrar sofre os efeitos dessa radical idade e o novo contador reconhece a instabilidade. Para complementar a caracterização desse novo contador, apresentamos a palavra de Matéo:

É alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

As palavras desse autor permitem definir o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades. Entre elas, as de poder analisar os mecanismos que entram em jogo na hora de compartilhar a história com a sua audiência, de modo a que apresente uma performance adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas, contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para as quem a ouve estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. Entendendo a literatura infantil.2009.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135-150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

____. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In:_____ Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

CARLOS ALBERTO JANONI

RESUMO

A heterogeneidade é algo que o professor de Artes Visuais gerencia como parte de seu métier cotidiano. Entretanto, a diversidade se acentuou nas escolas brasileiras a partir do paradigma da inclusão, que assegura espaço no ensino regular para alunos com deficiências. Estes alunos podem necessitar de recursos para o atendimento de suas necessidades específicas em linguagem, motricidade e acesso ao conhecimento. A maioria dos cursos de licenciatura em Arte ainda não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade. Com a intenção de contribuir para as reflexões do professor, este artigo discute o ensino de arte para alunos com deficiências pautado na recente produção brasileira de conhecimento. Valoriza-se a construção de um trabalho de ateliê e de fruição, a partir da divulgação de resultados de pesquisas que falam de contextos educacionais e culturais brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de arte. Artes visuais. Inclusão. Deficiência. Produção de conhecimento.

ABSTRACT

Art teachers always seek strategies to cope with students' heterogeneity in their art classes. However, diversity has grown in Brazilian schools due to the inclusion paradigm, which aims to guarantee them a place in regular classrooms. Students with disabilities may require special resources to meet their specific needs in the area of language, movement and access to knowledge. Since most art education training programs do not recognize that teachers need to be trained to work in an inclusive setting, and because there are few national publications in the field, teachers feel unprepared to teach students with diverse abilities. This paper discusses visual arts teaching for students with disabilities based on the recent production of knowledge in Brazil, so as to contribute to art teacher's thinking. It highlights the value of constructing workshop practicum and art fruition based on research results that focus on Brazilian educational and cultural contexts.

Keywords: Art education. Visual arts. Inclusion. Disability. Production of knowledge.

INTRODUÇÃO

Há grande variedade entre os alunos de uma mesma série, no ateliê de artes plásticas de qualquer escola, no que diz respeito a habilidades no manuseio de instrumentos e materiais diversos, ao interesse pelas atividades propostas, tempo de atenção e envolvimento e conhecimentos que o aluno traz sobre a história da arte e vivências culturais. Essa heterogeneidade é algo que o professor de arte busca estratégias para gerenciar como parte de seu métier cotidiano, porque, na prática, tais diferenças afetam diretamente o tempo de envolvimento do aluno na atividade, a disponibilidade em ampliar suas tentativas e a qualidade dos resultados do seu trabalho.

Numa sociedade que atribui valores desiguais aos conteúdos escolares, de tal forma que os conhecimentos dos campos de língua portuguesa, matemática, ciências,

história e geografia têm primazia, enquanto educação física e arte – incluindo aí artes plásticas, música, teatro e dança – ficam em segundo plano, não há grande incentivo para os fazeres e saberes da arte na escola, espaço este que reproduz representações historicamente constituídas na sociedade sobre a arte e os artistas. Decorre daí o desafio que o professor especialista encontra ao organizar projetos que mobilizem a participação plena dos alunos na aula de artes plásticas.

A partir dos anos de 1990, tomando como marco a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), deflagrou-se o movimento de inclusão escolar, tanto nacional quanto internacionalmente, como novo paradigma educacional que reconhece o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino. Não que já não houvesse instâncias em épocas anteriores de alunos com deficiência na escola comum, mas essa ocorrência era exceção, privilegiando "crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais de saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular" (Bueno, 2008, p. 46). A partir das políticas públicas constituídas para garantir o direito de acesso e permanência de alunos com deficiência na rede regular de ensino, cresceu o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas, predominantemente a partir da municipalização do ensino fundamental, embora, segundo Mendes (2006, p. 401), pesquisas nacionais indiquem que "faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns".

De todo modo, a diversidade se acentuou no novo milênio nas escolas brasileiras a partir do movimento de inclusão, que assegura espaço no ensino regular para alunos com deficiências que antes estariam excluídos da escola ou teriam frequentado escolas especiais ou apenas atendimento clínico; uma minoria teria sido absorvida por classes especiais dentro da escola comum.

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística.

2. DESENVOLVIMENTO

O futuro professor de Arte em formação já começa a entrar em contato com alunos com deficiência nos estágios curriculares. Na escola, o graduando do curso de licenciatura em Arte tem a oportunidade ímpar de conhecer a realidade atual da diversidade na aula de arte.

Temos visto que muitas vezes são os graduandos, mobilizados pela situação de estágio, que começam a procurar literatura e conhecimento para dar conta dos desafios que começam a enfrentar. Mobilizados, procuram cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como suporte na literatura para compreender as especificidades de trabalhar com alunos com deficiência visual.

A prática supervisionada coloca o graduando, com seu olhar crítico, com sua facilidade para aprender novas tecnologias, seu interesse em linguagens, num lugar privilegiado para participar juntamente com a universidade da consolidação do trabalho de ensino de arte para alunos na diversidade. Cabe aos professores do curso trabalhar as bases teóricas e de pesquisa que auxiliarão o estagiário a estabelecer um diálogo mais sólido entre os campos da educação especial e do ensino de arte.

Sabendo que o conhecimento sobre o ensino de arte para todos os alunos está para ser construído, entendemos que é essencial que os cursos de licenciatura em Educação Artística ou em Artes Visuais se atualizem para contemplar a nova demanda da heterogeneidade nos espaços educativos formais e informais.

Não há dúvida de que a prática é constitutiva da docência. Na dinâmica da sala de aula, os modos de produção plástica dos alunos mobilizam a reorganização metodológica do professor e incentivam a pesquisa e podem levar a aprofundamentos epistemológicos. A prática é integradora, promovendo um lugar de tensão entre o campo da teoria e o campo do fazer.

Entretanto, se o professor de arte não tiver um embasamento sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área, ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade.

A formação para trabalhar com uma diversidade de alunos durante o curso de licenciatura ou em cursos de formação continuada é um diferencial na prática docente. O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor manei-

ra possível, considerando as especificidades do trabalho com arte. Ao invés de depender da sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia.

A questão da formação de professores de arte para atuar com alunos no contexto da diversidade é abordada por muitos pesquisadores, à medida que constatam o despreparo tanto dos professores especializados em educação especial para trabalhar com arte na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, quanto dos professores com licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Visuais para atuar com alunos com deficiências.

Um trabalho de fôlego foi realizado por Godoy (op. cit.). Seu objetivo foi investigar o estado da arte na Educação Artística na visão dos professores, a partir de entrevistas com professores de artes (das várias linguagens artísticas) de escolas especiais para surdos em São Paulo.

Os pesquisadores do campo da arte e deficiência ainda se mostram tímidos em investigar sobre o ensino de arte no contexto da inclusão. Entretanto, começam a surgir alguns estudos em que se percebe a aproximação dos pesquisadores da temática arte e inclusão.

A pesquisa de Marcela Cristina de Moraes (2007) se destaca no conjunto ao investigar o trabalho realizado em Goiás, numa escola da rede regular de ensino que se propõe a incluir alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) por meio da arte. A pesquisadora consegue demonstrar que os professores concebem as atividades de arte como sendo mais fáceis e menos importantes que as outras atividades acadêmicas, menosprezando também a capacidade dos alunos com NEE, oferecendo-lhes tarefas repetitivas que pouco contribuem para o seu desenvolvimento criativo e estético.

Outros projetos também abordam a inclusão, mas não estudam o ensino de arte dentro do contexto da escola inclusiva e sim no encontro de alunos de uma escola regular com os alunos de uma escola especial.

A tese de doutorado de Ana Elisabete Lopes (2004), do Rio de Janeiro, traz uma proposta inovadora de promover tal encontro em torno da atividade da fotografia.

Lineu Kohatsu (1999) investigou a expressão fotográfica de alunos deficientes mentais matriculados numa escola especial municipal. Seu olhar não era propriamente artístico, já que sua área de formação é a Psicologia. Entretanto, a forma como ele trabalhou a produção das fotografias e a leitura das imagens fotografadas pelos alunos contribui para a consolidação da prática em arte com públicos especiais.

Em continuidade a este trabalho, Kohatsu (2005) partiu para a vide gravação do bairro como modo de revelar as histórias de ex-alunos da escola especial. Tanto as pesquisas de Lopes (1996, 2004) quanto as de Kohatsu (1999, 2005) revelam que os pesquisadores começam a considerar as novas mídias, ampliando as possibilidades técnicas da atividade expressiva para contemplar outras possibilidades, além das atividades tradicionais de desenho, pintura, recorte e colagem e modelagem.

Coerentes com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares em Artes (Barreto, 1998), que se apoiam na metodologia triangular divulgada por Ana Mae Barbosa, os pesquisadores começam a focalizar a leitura e fruição de obras de arte nos processos de ensino.

Há preocupação com relação ao acesso à imagem, por parte daqueles que trabalham com pessoas com baixa visão e com cegueira, como vemos em Pitombo (2007), Santiago (2005), Andreoli (2004) e Caldas (2006) e nas propostas de ação educativa realizadas em museus e centros de promoção à cultura, de Amanda Tojal (1999, 2007).

Trabalhando a partir da metodologia de fruição de Feldman (apud Barbosa, 2002), Santiago (2005) realizou seu estudo com dois interlocutores com baixa visão causada por retinose pigmentar, no caso do jovem, e retinopatia diabética, no caso da senhora idosa. Por meio de entrevistas, buscou aproximar os participantes da arte, utilizando reproduções de imagens e também objetos tridimensionais para mediar uma experiência tátil que pudesse valorizar as lembranças de seus participantes.

Esta pesquisadora também discutiu com os participantes a condição de deficiência visual de Mary Cassatt e Edgar Degas, salientando as maneiras como cada um buscou meios de se adaptar profissionalmente às limitações impostas pela perda de visão.

Eliane Andreoli (2004), por sua vez, apresenta uma proposta de leitura de imagens para um grupo de pessoas com deficiência intelectual que frequentavam a Estação Especial da Lapa em São Paulo.

A pesquisadora trabalhou com três obras de arte brasileiras e pretendeu mostrar que pessoas com deficiência intelectual são capazes de demonstrar competência intelectual, percepção visual e gosto estético.

Já Ana Luiza Caldas (2006), que se apresenta na dissertação como pesquisadora surda, discute politicamente o direito ao acesso, participação e profissionalização do surdo na arte. Num texto de natureza militante, ela afirma:

Os surdos precisam de contato com a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma; ver a

arte surda como forma de significação que produz certas características determinadas para a diferença e as construções históricas e culturais; colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?; considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em Língua de Sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como cineastas; adotar como estratégia relevante para arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda; incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros; artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela exclusão da arte nas escolas de surdos; observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos; um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens autênticas de surdos; considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda sua arte; reconhecer que alguns surdos têm dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos; repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas limitações políticas; encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s; assegurar que a arte a ser usada na escola não se resuma a pintar desenhos "pré-feitos por professores", ou "cantar" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda; considerar que, em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação à arte surda. (p. 43-44)

Seguindo a metodologia de Parsons, ela realiza a análise da obra com foco no tema, na expressão, na forma, no estilo e no juízo.

Caldas apresenta reproduções de obras de artistas (Guernica, de Picasso; Mona Lisa, de Leonardo da Vinci; Café, de Portinari; e Njamala, de Baird) aos alunos surdos. Charles Baird é um artista plástico surdo americano, cuja pintura é denominada de arte surda, ao figurar a sinalização do tema articulada à imagem pintada.

Nicole Somera (2008) também realizou sua pesquisa de mestrado fora do contexto institucional. Participaram dela integrantes de grupos de deficientes atuantes no cenário cultural do país, nas linguagens da música, dança, teatro e artes plásticas. Entre outros aspectos, ela discute, apoiada em depoimentos, as barreiras vivenciadas pelos deficientes para galgar formação como artistas.

Discute também as possibilidades de maior autonomia daqueles grupos que se articulam com associações de deficientes, em comparação com as relações complexas de dependência dos grupos atrelados a instituições filantrópicas.

As dissertações de Somera (2008) e Pitombo (2007) estão entre as poucas que buscam uma interlocução com outras pesquisas brasileiras que abordam arte e deficiência ou arte para populações com deficiência.

Algumas pesquisas do grupo selecionado citam a dissertação de mestrado de Amanda Tojal (1999), mas a grande maioria realiza sua fundamentação teórica a partir de literatura do exterior. Preocupa-nos que a falta de articulação entre os pesquisadores leve os profissionais do campo a concluírem que o seu trabalho é singular e pioneiro, o que claramente não é verdade, já que há esforços históricos que devem ser reconhecidos e uma grande diversidade de propostas sendo realizadas atualmente em muitas frentes do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais que atuam no campo da arte com grupos muito heterogêneos, seja dentro da escola ou em outros contextos culturais e de lazer, necessitam de subsídios para trabalhar os conteúdos da arte numa dimensão cultural, de linguagem e de representação visual.

Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva estão em construção, já que grande parte dos conhecimentos específicos sobre recursos e metodologias de trabalho em arte com alunos com deficiência foi constituída nos contextos da educação especial com populações homogêneas, geralmente em instituições beneficentes e escolas especiais. Não é possível, simplesmente, transpor os saberes constituídos num espaço institucional para outro espaço de inclusão.

Em nossa opinião, também não é o caso de abandonar todas as velhas práticas para começar de novo. Melhor seria filtrar os relatos e adaptar propostas, registrando e explorando novas possibilidades condizentes com a sala de aula heterogênea. Entretanto, enquanto não se tenha uma ampla bibliografia nacional sobre a temática em questão, que possa subsidiar os profissionais, defendemos a publicação de ensaios e pesquisas exploratórias, para a troca de experiências, já que muitos professores trabalham de forma isolada e dispersa, com pouca socialização dos resultados de seus esforços. Como vimos, os próprios pesquisadores não conhecem (ou não citam) as publicações e as pesquisas de seus pares, que poderiam ser os seus interlocutores mais próximos.

Outro aspecto que transparece nas leituras é a lentidão com a qual a academia tem respondido à nova realidade da escola. A universidade precisa se reformular rapida-

mente para oferecer a formação necessária para responder às novas demandas.

Diante das salas de aula cada vez mais heterogêneas, alguns professores têm reagido com resistência, outros têm buscado apoio e exigido cursos que lhes auxiliem a corresponder às necessidades e possibilidades dos alunos. Muitos cursos de licenciatura em Educação Artística ou em Ensino de Arte ainda não contemplaram explicitamente na sua grade curricular a realidade que os futuros professores de arte enfrentarão, quando começarem a atuar como professores de arte. Esta situação precisa mudar, no sentido de promover um ajuste imediato nos programas de formação de professores especialistas para considerar a realidade da escola inclusiva, na dimensão do alunado e na sua diversidade.

A produção de conhecimento sobre o ensino de Artes Visuais para alunos com deficiência, no Brasil, ainda está engatinhando, mas há evidentes esforços de propor projetos e desenvolver pesquisas sobre a temática arte e deficiência. Parecenos que o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de arte que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade. Esperamos que a produção brasileira possa ser considerada como subsídio para o ensino de arte na escola, dada a seriedade dos trabalhos realizados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L.A. Tirando a deficiência da estante: bibliografia analítica de dissertações e teses defendidas na FFLCH e no Instituto de Psicologia da USP 1960-1992. São Paulo: Instituto de Psicologia; Serviço de Biblioteca e Documentação da USP, 1993.

AMARAL, L.A. Deficiência, vida e arte. 1998. 223f. Tese (Livre docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDREOLI, E.A. Leitura de imagens por pessoas deficientes mentais: estudo de caso. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, A.M. A imagem no ensino de arte. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARRETO, R.M.S. (Org.). Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. São Paulo:

DP&A; Brasília, DF: MEC, 1998. v. 6.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008. p. 43-63.

GODOY, M.F.R. Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão dos professores. 1998. 220f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CICARA GONÇALVES PEREIRA

RESUMO

Os jogos e brincadeiras na educação infantil são as melhores formas de fazer com que a criança de se desenvolva de forma prazerosa e lúdica. Os resultados dessas estratégias são relevantes á educação infantil. O presente trabalho tem como objetivo mostrar como a criança aprende brincando, e o quanto se desenvolve fisicamente, cognitivamente e afetivamente. A pesquisa bibliográfica revelou que a criança pode ter prazeres e desprazeres envolvendo os jogos e as brincadeiras na educação infantil. Quando a criança brinca, ela se distrai do mundo real e entra no mundo imaginário, mostrou que o jogo tem suas regras e podem ser explicitas ou implícitas, internas e ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira e ocorrem em um determinado tempo e espaço como uma sequência da brincadeira. Outras características são: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo e limites do espaço e tempo, a incerteza, o caráter improdutivo.

Palavras-Chave: Jogo, brincadeira, criança e educação infantil.

ABSTRACT

Play and play in early childhood education Are the best ways to make the child develop in a pleasurable and playful way. The results of these strategies are relevant to early childhood education. The present work aims to show how the child learns playing, and how much it develops physically, cognitively and affectively. The bibliographic research revealed that the child can have pleasures and displeasures involving games and games in early childhood education. When the child plays, it distracts from the real world and enters the imaginary world, has shown that the game has its rules and can be explicit or implicit, inner and hidden that order and lead the game and occur in a certain time and space as a Following the joke. Other characteristics are: the freedom of action of the player, the separation of the game and limits of space and time, uncertainty, unproductive character.

Keywords: Play, play, child and early

childhood education.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, em suas diferentes culturas, o homem sempre brincou em ruas, praças, feiras, rios, praias e campos. O brincar é uma atividade comum dos adultos e crianças. Em varias regiões ainda predominam as brincadeiras no coletivo de diversas culturas e uma delas é o folclore que continua vivo. Sendo assim as brincadeiras têm como características sobretudo corporal com objetos ou brinquedos.

No século XVlll, com a produção de bens em grande escala surgem as máquinas industriais substituindo a mão de obra, a atividade lúdica se modifica e se torna cada vez mais frequente na vida das crianças e ao mesmo tempo torna-se pedagógica entrando nas escolas com objetivos educacionais. Um dos fatores que contribuíram com os brinquedos industrializados é a segurança e a falta de espaços por causa da megalope.

Alguns motivos do brincar perder seu espaço:

• O crescimento das cidades;

• Perca do espaço público voltado para o laser;

• A insegurança pública por causa do aumento da violência;

• A entrada da mulher no mercado de trabalho;

• O crescimento da globalização.

"Todos esses fatores traduzem-se em uma crise de valores. O que é primordial hoje? Na visão de Domênico di Masi, renomado sociólogo, italiano, hoje são luxos, não mais os bens materiais, mas o silêncio, o espaço, a autonomia, a segurança social, criatividade. Precisamos criar um novo modelo baseado no tempo livre. Vivemos uma época caracterizada pela flexibilidade, a emotividade conjugada com a racionalidade, os valores do feminino, a criatividade, a individuação e estética."

Segundo Adriana Friedman o brincar também é um direito dos seres humanos e é importante para o desenvolvimento da parte cognitiva e física.

O brincar possibilita as convivências em vários espaços e tempos. E transpassa o caminho para a autonomia, transformações e tomada de decisões.

A importância da brincadeira

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto a criança desde pequena sabe muito e tem autoridade para tomar decisões, escolher o que quer brincar, interagem entre elas, se expressam através de várias linguagens, ás vezes um olhar quer dizer muitas coisas e o brincar também é uma forma de linguagem, além de ser uma ação livre da criança a qualquer momento e deve fazer parte do cotidiano da criança.

A autora afirma ainda que existem alguns equívocos na educação infantil que está relacionada com a oposição que alguns pedagogos fazem entre o brincar livre e o brincar dirigido. As brincadeiras não podem ser aleatórias, ou seja, é preciso que haja intervenções dos professores, pois a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende através das interações criança com criança, criança com adultos e criança e objeto. Sendo assim, a criança cria e recria novas brincadeiras e garante a preservação da cultura lúdica.

A qualidade dos brinquedos no espaço da Educação Infantil é de suma importância, pois as crianças se desenvolvem diferentemente uma da outra é preciso da intervenção para organização e manutenção dos brinquedos e materiais lúdicos. Por esse motivo, é preciso considerar:

• Tamanho;

• Durabilidade;

• Não tóxicos;

• Não inflamável;

• Lavável;

• Atraente para a criança;

O Artigo 9° das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (DCNs) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil afirmam que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e as brincadeiras, que não se pode pensar no brincar sem as interações:

• Interação com a professora: é essencial para o conhecimento do mundo social e para maior riqueza da complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para os bebês são essenciais ações lúdicas que envolvem turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

• Interação com as crianças: o brincar com outras crianças garante a produção, a conservação e recriação do repertório lúdido infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

• Interação com os brinquedos e materiais: é essencial para o conhecimento do mundo e objetos. a diversidade de forma, textura, cores e tamanho.

De acordo com as DCNs da Educação Infantil as práticas pedagógicas devem garantir experiências variadas bem como: Conhecimento de si e do mundo através das experiências respeitando as individualidades de cada criança:

A formação de uma imagem positiva

sobre si mesma e o mundo em que vive é construída nas crianças desde bem pequenas, quando entram no Centro de Educação Infantil e se inicia uma relação entre aluno e professor. Através de um espelho em que a criança vê sua imagem refletida ela toma conhecimento de si e do mundo, quando ela se movimenta e percebe a sua individualidade de outras crianças e de objetos. E assim vai formando a sua identidade. A criança usa seus órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos como sendo: mole, duro, crespo, liso, textura, cheiro, cor, sons e diferentes formas e modelos. É nessas experiências expressivas que as crianças demostram sua autonomia podendo escolher com quais objetos, com quem e como brincar.

Segundo o currículo nacional da educação infantil, o brincar faz parte do planejamento. Jogos na educação infantil de acordo com Tizuko, nem sempre é uma tarefa fácil de decifrar, pois cada indivíduo entende de uma forma. Pode se salientar com amarelinha, adivinhas, contar estórias, futebol, dominó, xadrez, etc. Cada jogo tem sua especificidade.

Na brincadeira simbólica, em que a criança imita o adulto, ela imagina diferentes situações do cotidiano. Num jogo simbólico de construção, ela constrói e reconstrói vários objetos, ex: Com caixa elas fazem telefone, trem, carrinhos, casa, castelo, computador, entre outros. Existem também as brincadeiras com regras do adulto, em que se pode se dar em várias situações, em família, entre amigos, confraternizações e o jogo profissional. Cada jogo e brincadeira tem um significado diferente para cada criança devido a regionalidade e espaço cultural, por isso é difícil definir um jogo que envolva a multiplicidade de manifestações concretas.

Para Tizuko, distinguir a diferença entre jogos e brinquedos, requer leitura de obras importantes para um bom engajamento teórico..

Segundo estudos realizados pelos pesquisadores do Laboratoire de Recherche Sur Le Jeu Et le Jouet , da Univercité Pari -Nord, Gilles Brougere (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983,1989) o jogo pode ser visto como:

1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;

2. Um sistema de regras;

3. Um objeto;

No caso do resultado sistema linguístico o jogo depende da linguagem de cada contexto social. Alguns autores dizem que quem manda na língua são os falantes e não os linguísticas, sendo assim, em que “as línguas funcionam como fonte disponíveis de expressão”. Dessa forma, o jogo está ligado ao cotidiano. O jogo também pode se modificar dependendo da região e época, pois ele se transforma, como se fosse a língua falada e escrita.

No segundo caso, é através do conjunto de regras que se especifica o jogo, com o mesmo objeto pode-se desenvolver diferentes jogos, o que muda são as regras, permitindo também uma integração com a atividade lúdica.

O terceiro caso refere-se ao jogo como objeto, que pode ser feito dos mais variados materiais.

Nestes três aspectos se observa uma compreensão de jogo, o que os diferencia são suas diferentes culturas, regras e objetos.

Já para o brinquedo não existem regras, ele supõe uma relação intima do objeto para com a criança, o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que conduzem ao mundo imaginário da criança representado assim certas realidades que a criança vive.

O brinquedo coloca a criança como representador e reprodutor do cotidiano, da natureza e das relações humanas. Um dos seus objetivos é substituir os objetos reais para que a criança possa manipulá-los, não apenas objetos, mas uma totalidade social, técnico e científico, uma vez que os brinquedos têm características como tamanho, formas delicadas e simples, relacionadas à idade e ao gênero do público alvo. Os brinquedos podem representar também desenhos animados, televisivos, mundo da ficção científica e contos de fadas. Para representar realidades imaginárias, os brinquedos também representam personagens. O criador do objeto lúdico também tem um mundo imaginário assim como a criança, que varia de acordo com a sua cultura, pois cada cultura tem suas maneiras de ver a criança, de tratar e educar, portadora de sua natureza própria que deve ser desenvolvida. A infância é a idade do tudo é possível, em que se pode projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformações sociais e de renovação moral. A infância é constituída por dois processos: Associada ao contexto de valores da sociedade; Depende de percepções do adulto que idealiza seu passado de criança. A infância expressa no brinquedo revela o mundo real do criador, seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário. As imagens que vem da infância são resultados de dois elementos: a memória e a imaginação.

O brinquedo enquanto objeto, é um estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, e a brincadeira é a ação que o individuo desempenha para realizar as regras do jogo e mergulhar na ação lúdica, sendo assim brinquedo e brincadeira são diretamente ligados com quem os manuseia, ou seja, a criança, e não se confundem com o jogo que hoje sofrem influências de concepções psicológicas e pedagógicas.

O jogo

Tizuko enfatiza que os jogos desempenham habilidades que se integram com a sorte, entre tais jogos existem semelhanças e diferenças que o tempo todo se envolve e se cruzam, isso envolve protagonistas que tem concepções diferentes do mesmo jogo.

Algumas características dos jogos: O prazer, a liberdade, a não seriedade, a separação da realidade, as regras, o caráter fictício e sua limitação no tempo e no espaço.

Tizuko afirma que nem sempre o jogo é prazeroso, porque muitas vezes há esforço e desprazer. De acordo com a pesquisa da psicanálise, o desprazer constitui o jogo ao demonstrar como a criança representa situações dolorosas. Ao que se refere a não seriedade, isso não quer dizer que a brincadeira infantil deixe de ser séria, pois quando a criança brinca ela o faz de modo bem concentrada, a pouca seriedade relaciona-se ao riso, ao ato lúdico que se opõe ao trabalho, que é uma atividade séria. Ao caráter livre do jogo relaciona-se a uma atividade espontânea da criança.

Quando a criança brinca, ela se distrai do mundo real e entra no mundo imaginário, as regras são predominantes nos jogos, e podem ser explicitas ou implícitas, internas e ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira. Os jogos ocorrem em um determinado tempo e espaço como uma sequência da brincadeira. Outras características são: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo e limites do espaço e tempo, a incerteza, o caráter improdutivo.

Tizuco compreende que:

"O jogo por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar, que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá sempre de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros."

A autora afirma que nem sempre se consegue se identificar um jogo, uma vez que o jogador pode manifestar um comportamento externo, sem que esteja presente a motivação interna para o lúdico, é preciso identificar em sua atitude o envolvimento no jogo, apesar de ser jogo tem sempre uma intenção lúdica.

A autora elabora os critérios para identificar traços dos jogos infantis:

1. Não literalidade: A predominância do imaginário sobre o real.

2. Efeito positivo: O prazer e a alegria de brincar trazem efeitos positivos aos aspectos corporais, morais, sociais e cognitivos da criança.

3. A flexibilidade: O jogo infantil leva a criança a ser flexível, pois aprende as regras do jogo, em algumas crianças, num primeiro momento traz os sentimentos de raiva, alegria, por ter ganhado ou perdido o jogo.

4. Prioridade no processo de brincar: Refere-se à intencionalidade da criança durante o processo da brincadeira ou do jogo, e não em seu resultado, seja de ganhar ou perder, o importante é o processo de brincar.

5. Livre escolha: Refere-se a escolha livre e espontânea da criança.

6. Controle interno: São os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

O efeito positivo e a flexibilidade são fundamentais para discernir como os professores conduzem as atividades escolares, se é jogo ou ensino.

Fromberg (1987, p. 36) enfatiza que o jogo infantil inclui:

- Simbolismo: Mostra a realidade e as atitudes;

- Significação: É a expressão de experiências já vividas;

- Atividade: A ação da criança;

- Voluntário ou motivado: Movido por motivos e interesse;

- Regrado: sujeito a regras;

- Episódio: Metas desenvolvidas espontaneamente.

As relações entre o jogo infantil e a educação

Antes o jogo era visto como mera recreação, depois passou a ser visto como estratégia para aprendizagem dos conteúdos escolares, anos após relaciona-se o jogo com as novas percepções de criança, criança cheia de valores positivos que se expressa espontaneamente através do jogo. Já no século XIX, o jogo infantil desempenha um importante papel de instrumento para o autodesenvolvimento e um método para a educação. A brincadeira e a imitação que fazem parte dos processos de acomodação e de assimilação que se dará um desenvolvimento natural á criança.

Alguns autores relatam que o jogo é um importante instrumento para desenvolver a linguagem e o imaginário. O jogo é visto nos tempos atuais como forma de expres-

são e de qualidade espontânea da criança para recriar, este é o momento de observar a criança que expressa sua natureza psicológica. Esta concepção dá margem ao jogo na atividade educativa com ênfase na espontaneidade. Essa maneira de ver e usar o jogo relaciona-se com as novas concepções de criança e infância, assim a criança passa a ser mais que um ser em desenvolvimento com suas características próprias a criança é vista como ser que aprende, imita e brinca com sua espontaneidade e liberdade.

Piaget (1978, 1987) menciona a brincadeira como conduta livre e espontânea, ao manifestar de forma lúdica a criança demonstra o níveo de seus estágios cognitivos e constroem seus conhecimentos, assim a brincadeira se torna um meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos, diagnóstico de problemas, focalizado o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem, a conduta de vida do ser humano é construída como resultado de processos sociais.

As brincadeiras infantis estimulam a criatividade da criança e colaboram na aquisição das regras de linguagem, pois nas brincadeiras também se desenrola a ação comunicativa dando significado aos gestos que permite a criança decodificar textos e aprender a falar.

Apesar de alguns autores construírem um conceito operatório do jogo, é também dentro do processo metafórico que se compreende a expressão jogo educativo ao transportar para o ensino as propriedades do jogo. Sabendo que o jogo é subjetivo e tem sua intencionalidade a conduta do jogador deve ser compatível a essa situação.

O brinquedo educativo ganha ênfase sobretudo na Educação infantil, visto como recurso que ensina, desenvolve educa de forma prazerosa e materializa-se nos mais variados objetos e formas com seus diferentes objetivos pedagógicos, voltados para as situações de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Tizuko ressalta que:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representações das crianças ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criada pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador esta potencializando as situações para aprendizagem.

Sendo assim, a utilização do jogo na educação infantil é possibilitar melhores condições para a construção do conhecimento através do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, de ação ativa e motivadora. Oferecendo a criança o acesso a diferentes conhecimentos e habilidades.

Para o brinquedo ter uma função lúdica e educativa é preciso fazer algumas considerações, como:

1. Função lúdica: o brinquedo deve ser escolhido voluntariamente e deve propiciar diversão, prazer e até mesmo desprazer;

2. Função educativa: deve ser um objeto que ensina algo a quem manuseia, que complete seus conhecimentos e sua aquisição de mundo.

As brincadeira sofrem influências culturais e uma delas é o folclore que continua vivo. Sendo Assim a brincadeira tradicional infantil está ligada ao folclore, introduz a forma popular de pensar e expressa-se pela oralidade, essa modalidade é vista como parte da cultura popular e considera a produção espiritual de um povo em determinado período histórico e vão acompanhando e se incorporando de criações anônimas das novas gerações. Suas características são: o anonimato, a transmissão oral, a conservação, a mudança e a universalidade.

A brincadeira de faz de conta ou simbólica deixa evidente a situação imaginária, que surge entre os 2/3 anos da criança através da representação e da linguagem, mudando os significados dos objetos, dos acontecimentos para representar seus sonhos e fantasias assumindo papéis presentes no contexto social, incluindo regras implícitas que se materializam nos assuntos das brincadeiras.

Segundo estudos realizados crianças numa determinada faixa etária são hábeis nos jogos de faz de conta, adoram desempenhar os papeis dos adultos e criam situações fantásticas. Precisam de fantasias e equipamentos que ajudem em seu mundo imaginário, entre eles, lojas em miniaturas com dinheiro de brinquedo, caixa registradora e telefone, fazendas, postos de gasolina, fantoches, bonecas e casinhas de bonecas com miniaturas de móveis também são bastante atraentes. Em seu mundo particular, a criança adota um brinquedo favorito que lhe dá a sensação de segurança e companhia, que ajudam a superar momentos difíceis de sua vida infantil. Muitas vezes essas crianças expressam suas confidências a esse brinquedo e compartilham com ele emoções que guardariam em segredo. Os meios de transportes também são fascinantes e divertem as crianças em diversas idades. Os brinquedos ao ar livre também são bons aliados.

A capacidade de visualização e treinamento da memória, necessárias para desenvolver a Inteligência, pode ser exercitada por meio de jogos que exigem o uso da imaginação ou o cálculo mental, tais como, jogos

eletrônicos, jogos de tabuleiro e jogos de palavra e de memória, jogos de construção, quebra- cabeças e brinquedos de pelúcia.

Alguns jogos colaboram no aprendizado e aquisição das normas sociais e na exploração do mundo que as rodeia. Muitos jogos eletrônicos oferecem níveis progressivos de dificuldades bem como oportunidades para desenvolver a habilidade e a coordenação e uma compreensão do significado da estratégia no relacionamento humano, em geral através da competição.

Os jogos de construção são importantes para enriquecer a experiência sensório motor, cognitivo da criança. Segundo Froebel, o criador desses jogos conforme a criança vai construindo, transformando e destruindo ela vai demonstrando sua imaginação, seus problemas o que permite aos estudiosos e doutores o diagnostico com problemas de adaptação e aos educadores, estimular o imaginário e o desenvolver os aspectos afetivo e intelectual.

O Jogo de construção está ligado ao faz de conta, pois as construções acabam se tornando o cenário para as brincadeiras simbólicas, basta se considerar a fala e as ações da criança, bem como suas ideias presentes nas representações sobre o mundo real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira sempre fez parte da cultura do homem em diferentes tempos e espaços se tornando assim uma atividade comum dos adultos e crianças.

As ideias e ações das crianças são adquiridas através dos diferentes relacionamentos do convívio da criança. Os conteúdos que transpassam nas brincadeiras, bem como os materiais, as interações e o tempo são fatores que dependem da proposta da escola.

Embora o brinquedo educativo possibilite inúmeras situações de aprendizagens, o professor tem sempre um objetivo pedagógico que nem sempre são efetuados pelas crianças, mas elas podem construir outros conhecimentos diferentes aos da intensão do professor.

O jogo infantil na escola é importante para a aquisição de símbolo, desenvolvendo a função simbólica garantindo assim a racionalidade ao ser humano. Ao utilizar o jogo educativo em sala de aula de forma imposta o professor não oferece liberdade nem o controle interno aos seus alunos, deixando predominar assim o ensino e não o lúdico.

Ao utilizar os jogos, o professor possibilita a exploração e a construção de conhecimentos, pois as crianças tem sua própria motivação interna que é típica do lúdico, mas sempre há necessidade de estímulos externos relacionados a outras situações de aprendizagem que não seja o jogo, os brinquedos e jogos educativos conquistaram seus espaços definitivos e prazerosos na educação infantil.

Brincando e jogando as crianças constroem seu próprio mundo, os brinquedos e jogos contribuem para essa construção. É através deles que elas começam a desenvolver sua criatividade e habilidade para mudar seu próprio mundo. Assim elas vivem experiências que enriquecem sua sociabilidade e sua capacidade de tornarem-se seres humanos críticos e criativos. Esses materiais permitem que as crianças compreendam que o mundo está cheio de possibilidades e os jogos e brinquedos simbolizam as oportunidades de expansão de sua criatividade, sua imaginação e sua auto confiança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Eneida Elisa Mello. O Jogo com regras e a construção do pensamento operatório.1991. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRIEDMAN, Adriana et alii. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo:

Scritta; ABRINQ, 1992.

FROEBEL.F, la education del hombre. Traducción del alemán por Luis de Zulueta. Daniel Jorro Editor, 1993.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget. Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, a criança e a Educação.1992. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.

Ed.cortez. 13°edição, São Paulo,2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação.

15ª. ed. Petrópolis: Ed.Vozes, 2009.

PEAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Se-

cretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

https://issuu.com/adriafried/docs/os-desafios-do-brincar-na-cultura-do-sec.xxi.af, acessado26/02/2022.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE BRINCADEIRAS POPULARES

CÍCERA DA SILVA PEREIRA

RESUMO

Um grande número de professores e professoras busca no contexto escolar trabalhar as noções de lateralidade e tempo na Educação Infantil vinculando o tempo à rotina e o espaço ao ambiente físico. Nesse sentido, abordar estas noções sob a visão da matemática é observado por estes educadores e educadoras como algo complexo e que supera os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial de educadores.

Palavras-chave: Educação Infantil, Processos Cognitivos, jogos, temporal, espaço, Infância.

ABSTRACT

A large number of teachers in the school context seek to work the notions of laterality and time in Early Childhood Education, linking time to routine and space to the physical environment. In this sense, approaching these notions from the point of view of mathematics is seen by these educators as something complex and that goes beyond the knowledge acquired in the initial training courses for educators.

Keywords: Early Childhood Education, Cognitive Processes, games, temporal, space, Childhood.

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, os professores e professoras que atuam na Educação Infantil são temerosos em abordar situações de aprendizagens apresentam em seu bojo noções de tempo e espaço, pois acreditam que estes conhecimentos são complexos, pois envolvem conteúdos da física e da matemática. Na verdade, usamos essas noções a todo o momento no quotidiano. Seja ao efetuarmos a travessia de uma rua, nesse momento mobilizamos uma serie de conhecimentos, pois precisamos pensar no espaço que devemos percorrer até o outro lado. Calculamos, ainda que não intensionalmente, o tempo que vamos levar e relativizá-lo em função do fluxo de veículos e pedestres.

As noções de tempo e espaço estão nas atividades mais cotidianas e podem ser exploradas com as crianças a fim de promover o seu desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, tendo por base conhecimentos forjados no campo da psicologia da educação, investigararemos no presente artigo ações educativas que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil, não como receita, mas para auxiliar a constituição destas noções.

A construção das noções de espaço e do tempo é um dos elementos fundamentais que constitui a inteligência da criança pequena (PIAGET, 1946a, 1946b, 1979; PIAGET & INHELDER, 1948). É sabido, que eles são apontados por Kant (1980), como elementos essenciais de sensibilidade da realidade. O tempo e o espaço são importantes instrumentos de interpretação do mundo e de constituição do sujeito. Nesse sentido, acreditamos que estas noções devem ser, fundamentalmente, alvo das situações de aprendizagens na educação infantil desde a Educação Infantil.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE BRINCADEIRAS POPULARES

Segundo os estudos, quando uma criança nasce, toda ação cognitiva, em a priori, é fruto dos reflexos hereditários transmitidos através das capacidades genéticas da espécie humana. Nesse sentido, no momento da primeira ação, o a capacidade cognitiva já é adequado, e consegue efetuar alguma aprendizagem, por mínima que seja (PIAGET, 1978, 1979).

A partir desse marco em diante não falamos mais em reflexo puro, mas de condutas que procuram se adaptar às necessidades do meio. Ressaltamos que esses reflexos tem origem em uma matriz biológica, isto é, do próprio corpo, e vão se diferenciando em estruturas mentais na medida em que o bebê vai interagindo com o meio. O corpo constitui-se como ponto de partida de toda a noção de espaço e tempo.

No entanto, nos primórdios da vida, sequer este mesmo corpo tem conhecimento de sua posição no tempo e no espaço (PIAGET, 1979). É preciso que o recém-nascido construa estas noções para que possa situar a si mesmo dentro do quadro da realidade. Exemplos destas condutas são os mais diversos. A criança pequena não tem a noção

elementar de dia ou noite e não é capaz de regular seu sono em função disso. O bebê experimenta dificuldade para levar a mão até a boca, pois não coordena o movimento do braço e não tem noção do espaço existente entre a mão e o rosto. Além disso, para se chupar o dedo, há uma importante sequência temporal: é preciso fechar a mão, movimentar o braço em direção à boca, abrir a boca, colocar o dedo na boca, fechá-la e só então sugá-lo. Esta noção de tempo ainda não é construída na criança e dificulta a execução dos comportamentos. O bebê vai agindo por tateios e ensaios, até atingir seus objetivos. O desejo, oriundo das necessidades do corpo, se constitui como o parâmetro para que durrma, coma ou brinque, isto é, para que estruture suas ações cotidianas.

No que tange ao desenvolvimento cognitivo, dizemos que o bebê encontra-se no estádio sensório-motor (PIAGET, 1978). Este estádio caracteriza-se pela existência de uma estrutura intelectual constituída de esquemas que estão voltados às atividades cotidianas. Os esquemas apresentam-se como a construção mental que reúne as características mais gerais das ações (PIAGET, 1978, 1950, 1967). Eles configuram-se como organizações para assimilar as propriedades mais genéricas dos comportamentos, de forma que possam adaptar-se a diversas situações. Os bebês desenvolvem esquemas que se ocupam de atividades como sugar, pegar, puxar, etc.(PIAGET, 1978, 1979).

Nos primeiros meses de vida a estrutura mental que vai se construindo a

partir dos esquemas volta-se para a noção de objeto permanente. Quando os bebês são muito novos, eles tendem a acreditar que os objetos desaparecem quando somem de seu campo de visão. A Observação Clínica permite identificar esses comportamentos através da constatação do desinteresse dos bebês diante da ocultação de um brinquedo, o qual eles passam a considerar como inexistente. Por volta dos dez meses, com variações de acordo com a cultura e as possibilidades de interação dos bebês, a estrutura do objeto permanente está próxima de ser construída e os comportamentos começam a mudar. Ele sabe que quando a mãe sai do quarto ela não deixa de existir ou que o brinquedo que escorrega para trás de um anteparo continua ali. A observação dessas condutas permite revelar uma importante estrutura matemática subjacente que antecede a linguagem e demonstra como a inteligência está, inicialmente, ligada a organização do corpo e das ações (PIAGET, 1978, 1979).

Com o desenvolvimento dessa primeira estrutura mental do objeto permanente, os bebês têm de se organizar para procurar os objetos que desaparecem de seu campo de visão. Isso significa que, agora, eles precisam adaptar novos movimentos de sua cabeça, de seu tronco, de suas pernas e de seus braços e mãos. O bebê passa a se situar em um espaço no qual ele precisa se deslocar (PIAGET, 1979).

Nessa toada, aliados a um desenvolvimento dos músculos e da coordenação motora, os bebês organizam sua estrutura lógico-matemática do pensamento de maneira mais sofisticada. Essa estrutura ainda é muito simples e é chamada de grupo de deslocamento, pois suas características de organização da inteligência ainda estão voltadas ao movimento no espaço.

Com o advento do grupo de deslocamento, o bebê agora pode virar-se e voltar a uma posição inicial, pode acompanhar o trajeto de uma pessoa que caminha engatinhar por diversos percursos e voltar ao ponto de partida, etc. O grupo de deslocamento não se refere apenas à coordenação com o espaço, mas também do bebê em relação aos outros objetos, entre partes de seu próprio corpo e, também, às coordenações entre dois objetos distintos. Trata-se de construções mentais muito indispensáveis na constituição da inteligência (PIAGET, 1978, 1979).

Em suma, a estrutura lmatemática que embasa o estádio sensório- motor ocupa-se da construção do real e das adaptações iniciais dos bebês ao mundo físico. O desenvolvimento está focado nas habilidades motoras e na organização das sensações. O corpo configura-se como o primeiro elemento de organização no espaço e no tempo.

Esses aspectos definem a estrutura sensório-motora muito mais do que a idade cronológica em que está a criança. Ela pode variar em função dos meios sociais e culturais e, principalmente, dependem das interações entre os bebês e estes meios.

As contribuições que o entendimento do estádio sensório-motor produz para a educação são inúmeras. As práticas de Educação Infantil podem ser revistas não só como uma atividade de limpeza, alimentação e manutenção mínima da sobrevivência da criança, mas podem voltar-se para uma experimentação dos objetos, das texturas, dos sons e das sensações em geral. Um comportamento muito comum dos bebês nas escolas de Educação Infantil é pegar um brinquedo e jogar repetidamente contra um anteparo ou ao chão. Alguns professores, equivocadamente, retiram o objeto do alcance do bebê e o impedem de experimentar essa atividade. Contudo, porque seria importante um bebê jogar 20 vezes uma bola no chão? Durante essa atividade, cada uma das vezes que ele joga a bola no chão, está experimentando e aprendendo características daquele objeto, testando novas formas de jogá-lo, observando diferentes reações. Ele pode estar assimilando o objeto, a ação que realiza sobre o mesmo e, paralelamente, está acomodando-se às novidades que surgem. Maiores coordenações de ações significam incremento na

inteligência.

A importância dessas atividades se expande para outras condutas típicas das crianças pequenas, como bater um objeto contra outro para produzir um som, passar por baixo de móveis, tentar abrir portas e brincar com chaves. Todas essas condutas estão regidas por essa estrutura sensório-motora que lhe permite uma inteligência prática capaz de fornecer dados para uma adaptação em relação às necessidades que surgem a cada instante. De fato, aquilo que aos olhos do leigo parece uma atividade sem sentido, pode ser identificada como uma experimentação da distância entre os objetos, da sequência temporal que é preciso estabelecer para se obter um determinado objetivo, isto é, o bebê é um sujeito muito ativo e está experimentando muitas coisas em suas singelas condutas. A Educação Infantil, no que tange a construção do espaço e do tempo, pode se configurar como um importante momento no qual as crianças exploram as possibilidades do meio, encontram desafios para chegar de um ponto ao outro, aprendem os elementos sequenciais para realizar uma tarefa.

Por volta dos dois anos, acontece uma grande alteração na mente da criança pequena. Com o desenrolar da adaptação dos esquemas sensório-motores acontecem coordenações que geram comportamentos cada vez mais organizados. As condutas que anteriormente restringiam-se às organizações dos movimentos e das sensações começam a dar lugar a imitações, brinquedos e alguns indícios de representação.

Os esquemas sensório-motores, até então restritos a uma inteligência prática, começam a organizar-se em um plano representativo. As condutas não apresentam apenas um incremento de quantidade, mas também de qualidade. Os esquemas representativos implicam outras possibilidades de interação entre o sujeito e os objetos que são foco de suas atenções.

A estrutura matemática do grupo de deslocamento organiza- se em um novo patamar e a função simbólica permite o aparecimento da linguagem, do pensamento representativo e de pré-operações, que vão caracterizar esse estádio.

Crianças muito pequenas ainda se perdem em devaneios, pois têm muita dificuldade de compreender o professor e é muito complicado diferenciar aquilo que elas realmente acreditam do que surge como resultado de uma fantasia momentânea. As condutas evidenciam uma centração sobre si mesmo. Para Piaget (1950), es Para Piaget (1950), essa característica do pensamento pré-operatório é chamada de egocentrismo, sendo esse termo entendido como uma centração cognitiva sobre si mesmo ou, em outras palavras, uma dificuldade de coordenar diferentes pontos de vista.

Demonstrações do egocentrismo podem ser vistas nos fenômenos físicos que, muitas vezes, são explicados em função das ações da própria criança, tais como "a lua se move porque eu caminho" ou "chove porque estou triste" (PIAGET, 1926). O jogo simbólico desenrola-se sobre a forma do brinquedo e as condutas demonstram pré-operações mentais que submetem o real aos desejos do eu. Há margem para que o impossível, o inacreditável e a fantasia sejam confundidos como possíveis ou até mesmo reais (PIAGET, 1945). O espaço e o tempo estão ligados a um caráter exclusivamente subjetivo. A criança pequena mensura uma distância ou passagem do tempo em função, principalmente, das sensações do seu corpo, isto é, algo pode passar muito rápido se é prazeroso ou muito devagar se é desagradável. A primeira noção de tempo está em função do desejo próprio da criança, que está, em geral, longe de se adaptar ao tempo cronológico. O corpo influencia a construção de um tempo subjetivo e ainda não muito estruturado.

Piaget (1978), nos lembra que criança pequena elabora as noções de espaço e tempo por meio de uma superação progressiva e gradual do egocentrismo. A superação da exclusividade do seu próprio ponto de vista permite a superação do egocentrismo infantil e a construção objetiva, isto é, da realidade dos fatos. Um exemplo muito recorrente acontece quando a criança escolhe comer uma guloseima um sorvete ou chocolate-bem devagar, pois assim "dura mais", como se a quantidade de doce dependesse da duração do evento de consumi-lo.

Baseados nessa construção teórica, investigamos algumas possibilidades de se trabalhar as noções de tempo e espaço nas crianças pequenas. As atividades que apresentamos a seguir são muito difundidas entre os professores da Educação Infantil, ainda que muitos não tenham consciência que elas trabalham as noções que estamos destacando.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) , a noção de tempo necessita de pontos de referência que apresentem alguma relação entre si. A partir da prática docente na Educação Infantil, percebe-se que as crianças ainda confundem as relações de tempo e frases como "ontem eu vou" e "amanhã eu fiz", são comuns nessa idade.

O uso de materiais concretos como calendários semanais, mensais ou anuais, nos quais a criança possa perceber quais são os dias da semana em que ela vai para a escola, quais os dias de ficar em casa ou quanto tempo falta para uma data que ela considera importante, são recursos relevantes na percepção da passagem do tempo. Os dias da semana também podem ser reconhecidos pelos alunos da Educação Infantil a partir das atividades desenvolvidas (ex.: quinta-feira = dia da aula de música, sexta-feira = dia da

aula de inglês...).sa característica do pensamento pré-operatório é chamada de egocentrismo, sendo esse termo entendido como uma centração cognitiva sobre si mesmo ou, em outras palavras, uma dificuldade de coordenar diferentes pontos de vista.

Demonstrações do egocentrismo podem ser vistas nos fenômenos físicos que, muitas vezes, são explicados em função das ações da própria criança, tais como "a lua se move porque eu caminho" ou "chove porque estou triste" (PIAGET, 1926). O jogo simbólico desenrola-se sobre a forma do brinquedo e as condutas demonstram pré-operações mentais que submetem o real aos desejos do eu.

Há margem para que o impossível, o inacreditável e a fantasia sejam confundidos como possíveis ou até mesmo reais (PIAGET, 1945). O espaço e o tempo estão ligados a um caráter exclusivamente subjetivo. A criança pequena mensura uma distância ou passagem do tempo em função, principalmente, das sensações do seu corpo, isto é, algo pode passar muito rápido se é prazeroso ou muito devagar se é desagradável.

A primeira noção de tempo está em função do desejo próprio da criança, que está, em geral, longe de se adaptar ao tempo cronológico. O corpo influencia a construção de um tempo subjetivo e ainda não muito estruturado. De acordo com Piaget (1978), a criança pequena elabora as noções de espaço e tempo por meio de uma superação progressiva e gradual do egocentrismo. A superação da exclusividade do seu próprio ponto de vista permite a superação do egocentrismo infantil e a construção objetiva, isto é, da realidade dos fatos.

Um exemplo muito recorrente acontece quando a criança escolhe comer uma guloseima -um sorvete ou chocolate- bem devagar, pois assim "dura mais", como se a quantidade de doce dependesse da duração do evento de consumi-lo.

Baseados nessa construção teórica, investigamos algumas possibilidades de se trabalhar as noções de tempo e espaço nas crianças pequenas. As atividades que apresentamos a seguir são muito difundidas entre os professores da Educação Infantil, ainda que muitos não tenham consciência que elas trabalham as noções que estamos destacando.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a noção de tempo necessita de pontos de referência que apresentem alguma relação entre si.

Pestalozzi, acreditava que uma educação seria verdadeiramente educativa se proviesse da atividade dos jovens. Fundou um internato onde o currículo adotado dava ênfase às atividades dos alunos tais como canto, desenho, modelagem, material manipulável, excursões ao ar livre, em que as descrições deveriam preceder as definições e o conceito nascia da experiência direta e das operações sobre as coisas.

O uso de materiais concretos, em detrimento dos abstratos, como calendários semanais, mensais ou anuais, nos quais a criança possa perceber quais são os dias da semana em que ela vai para a escola, quais os dias de ficar em casa ou quanto tempo para uma data que ela considera importante, são recursos relevantes na percepção da passagem do tempo. Os dias da semana também podem ser reconhecidos pelos alunos da Educação Infantil a partir das atividades desenvolvidas, então a representação não se torna muito compreensível.

Todavia, para a própria criança que elabora o desenho, a figura representa o objeto que ela se propôs a desenhar, pois seu pensamento se coloca da seguinte maneira: "se eu entendo que este desenho representa uma caneca, então todos os outros também".

De fato, quando os adultos questionam as crianças sobre o que seriam os seus desenhos, elas demonstram certa impaciência, pois lhes parece "óbvio" o que está diante dos olhos do apreciador. Fato eternizado no livro "O Pequeno Príncipe", na passagem em que o menino apresenta o seu desenho para o aviador e o mesmo o confunde o elefante com um chapeú.

O espaço dos pequenos pode ser tão subjetivo que eles não compreendem a diferença do ponto de vista dos outros.

No que tange ao tempo, a dificuldade de superar o egocentrismo está, principalmente, em contrapor o tempo cronológico ao tempo subjetivo. A impressão que as sensações deixam no corpo da criança pequena supera o tempo do relógio. Na Educação Infantil, diversas práticas podem colaborar com a construção da noção de tempo. A música e o lúdico podem se tornar elementos que auxiliam nessa construção. O compasso e o ritmo musical são, de fato, marcações de tempo e o acompanhamento que as crianças pequenas fazem com palmas, batidas de pé ou, até mesmo, com instrumentos, pode ser uma possibilidade de interação com a noção de tempo. O tempo das crianças da Educação Infantil é dado pelas suas ações. Em função disto, cabe ao professor, justamente, preparar as atividades dos pequenos para que a organização de sua duração e sequência sejam elementos também de aprendizagem.

Conforme Rosa e Nisio (2002), as noções de espaço estão diretamente ligadas

às de tempo, pois o nosso corpo se coordena no espaço de acordo com o tempo. Para a criança desenvolver a percepção espacial, é importante que ela saiba reconhecer as partes de seu próprio corpo e situá-las no espaço. A fim de auxiliar neste desenvolvimento pode ser utilizado um espelho no qual a criança possa observar sua imagem e iden-

tificar as partes do corpo. Isto pode ser feito através de músicas que falem sobre as partes do corpo (Ex.: cabeça, ombro, joelho e pé...). Após identificá- las em si mesma, a criança pode também apontá-las no corpo do colega. Juntar as partes de bonecos desmontáveis, quebra-cabeças do corpo humano, completar desenhos de figuras humanas com o que estiver faltando são atividades relevantes.

Quando as crianças correm para serem as primeiras de uma fila ou para alcançarem um brinquedo antes de outro colega, estão fazendo uma relação de tempo e espaço, pois sabem que quem correr mais alcançará primeiro o objetivo desejado. Várias brincadeiras estimulam a percepção espaço-temporal. Selecionamos três delas para explicitar em maiores detalhes, pois são muito utilizadas na Educação Infantil.

O ato de pular corda desenvolve importantes noções temporais e de coordenação das ações. É preciso organizar o movimento do corpo de acordo com os deslocamentos do objeto. Cada movimento das pernas e de impulsão do braço está ligado ao tempo de movimento da corda. Além disso, há juntamente uma coordenação espacial. Torna-se importante considerar o tamanho do seu próprio corpo em relação ao arco que se forma em função do balanço da corda. Caso o sujeito não observe essa relação, ele tende a esbarrar no objeto e a não conseguir participar da brincadeira.

As dificuldades que a criança pequena enfrenta nesta Em uma experiência que desenvolvemos, as crianças escolheram o desenho de uma casa para representar o dia de ficar em casa (finais de semana, feriados ou férias), uma mochila para simbolizar o dia de ir para a escola. Uma clave de sol representava o dia da aula de música, que acontece nas quintas-feiras. Na sexta-feira, a imagem colocada no calendário era de uma mão, representando a expressão hello, maneira que cumprimentam a professora de inglês que dá aula neste dia. A visualização dos dias do mês e de algumas atividades realizadas em cada dia auxiliou os alunos a perceberem a passagem do tempo.

A rotina na Educação Infantil também se configura como um importante instrumento de construção do tempo. A criança, mesmo que não tenha construído integralmente esta noção, pode marcar a passagem das horas através dos acontecimentos do seu dia. Existe a hora da brincadeira, a do lanche, a do descanso, etc. Cada um desses eventos tem uma duração e um lugar dentro da rotina. Estas características, mesmo que subjetivas (passou rápido, passou devagar, está demorado, etc.) permitem que a criança conviva e interaja com a noção de tempo.

Diversos exemplos podem ser percebidos na Educação Infantil. A criança que frequenta a escola pela manhã está habituada a acordar e ir ao colégio. Se ela dorme durante a tarde e acorda a noitinha, pede para ir à escola. O tempo ainda não é o cronológico, mas o da sequência de procedimentos, isto é, se vai à escola no momento em que se acorda. Quando os alunos estão no tempo livre na Escola de Educação Infantil e é solicitado que juntem os brinquedos, alguns dizem "daqui a pouco vamos lanchar porque são três horas". Na verdade, essas crianças não estão se referindo a ordem cronológica do tempo e sim a sequencia de alguns momentos da rotina; neste caso, momento livre, organização da sala de aula, higiene e lanche. O encerramento da aula sempre de forma semelhante também contribui para os alunos saberem que "os pais estão chegando". Em ambos os casos, as afirmações das crianças não são feitas com base no horário indicado pelo relógio e sim a partir da rotina escolar diária.

As noções de espaço e tempo apresentadas, em geral, pelas crianças da Educação Infantil estão em estreito relacionamento com seu desenvolvimento intelectual. Muitas condutas observadas na Educação Infantil sofrem enorme influência do egocentrismo, pois envolvem a dificuldade de se pôr no lugar do outro. No que tange ao espaço-tempo, as crianças pequenas têm dificuldades em representar objetos e acontecimentos que não sejam a partir de sua própria perspectiva. Os estudantes têm dificuldades para copiar um objeto-modelo, pois a criança encontra empecilho durante a tarefa de conciliar um objeto real com a sua subjetividade e, em geral, prevalece esta segunda opção.

Quando pedimos que os pequenos desenhem, por exemplo, uma caneca que está sobre a mesa, além da dificuldade motora, existe o problema de se adaptar as formas reais a uma representação pictória. Na verdade, até mesmo alguns adultos têm essa dificuldade cognitiva, não sendo capazes de representar objetos pelo desenho. Um dos principais elementos que influenciam esta situação é o espaço. Para que possamos representar no papel um objeto é necessário considerar as dimensões espaciais do próprio objeto e dos elementos que o compõe. Se as relações de tamanho dos elementos em relação ao plano de referência não estão bem elaboradas, brincadeira envolve uma questão de coordenação física, mas possui, também, um aspecto cognitivo. O espaço e o tempo estão fundamentalmente ligados no ato de pular corda e o corpo configura-se como o centro dessa coordenação.

Para explorar as atividades educativas que envolvem a brincadeira da corda pode-se introduzir os marcadores de tempo. Trata-se de usar um recurso externo para que a criança acompanhe a duração do movimento. Um exemplo muito corriqueiro é o uso de músicas. A música pode servir como um importante acompanhamento da percepção do tempo transcorrido. Nesse sentido, o compasso musical deve estar associado à cadên-

cia do movimento empregado. O professor pode utilizar diferentes ritmos e compassos para variar a cadência dos movimentos. Ainda que a criança pequena não tenha plena consciência do desenvolvimento das noções de tempo e espaço, ela está coordenando ações, que são tão importantes para o desenvolvimento da inteligência.

Ao jogar bolinha de gude, as crianças desenvolvem além da noção estrutural de espaço, a motricidade fina como o controle e a destreza em executar o movimento de lançar a bola sobre as demais. Trabalhar a motricidade fina é essencial para o desenvolvimento da criança desde a tenra idade, pois os movimentos auxiliam no desenvolvimento da parte grafo-motora, posteriormente, auxiliando também na aprendizagem de matemática, pois jogar bola de gude proporciona trabalhar a habilidade de seriação, classificação e correspondência (KAMII, 1993).

Para jogar, é feito um círculo onde são colocadas as bolinhas que serão apostadas. O jogador, detrás da raia faz o lançamento de sua bolinha apostadora em direção ao círculo. A bolinha que mais se aproximar dá direito ao seu arremessador de iniciar a partida.

O participante deve jogar a sua bola utilizando o tipo de jogada que mais achar conveniente dentro de uma gama de jogadas existentes como "nhaque" e "facão", em direção o círculo, deslocando para fora as bolinhas que estão dentro dele. As bolinhas que saírem do círculo são do jogador que as tirou, caso este erre a jogada a vez passa para o próximo.

A criança, ao jogar precisa coordenar a força para lançar a bolinha, passando a estruturar o espaço que tem para arremessar a bola de Gude. Passa também a trabalhar com o raciocínio numérico, através da contagem e controle do número de bolinhas em jogo. A dança das cadeiras consiste em uma brincadeira na qual diversos acentos são organizados em círculo, em quantidade inferior ao número de participantes.

As crianças vão dançando ao redor do círculo acompanhadas de um ritmo musical. Em momento surpresa a música é interrompida e o sujeito precisa procurar rapidamente onde sentar. O tempo é o conteúdo de fundo ao aspecto lúdico, pois as crianças precisam dar atenção à música e à organização rítmica. Além da noção de tempo, o espaço é outro conhecimento presente. O sujeito precisa coordenar a distância que está das cadeiras e dos colegas. Precisa organizar o espaço em função do tempo dado pela duração da música e do ritmo utilizado.

Muitas vezes essa brincadeira não é explorada de maneira adequada. Quando as crianças apenas giram ao redor do círculo, sem marca temporal, então a brincadeira reduz-se a mera recreação e o caráter pedagógico da ludicidade perde seu sentido. O encerramento surpresa da música é outro aspecto que merece atenção. Ele pode coincidir com o fim de uma pulsação rítmica (batida) da música, pois assim se introduz um marcador de tempo que ajuda a coordenação temporal das crianças. Lembrando que o corpo constitui-se como peça fundamental de organização do espaço-tempo (PIAGET, 1946a, 1946b, 1978; PIAGET & INHELDER, 1948), o professor pode incrementar a brincadeira introduzindo marcas através de

palmas ou de toques no corpo. Estes marcadores de tempo usando o próprio corpo ajudam a coordenação das ações e apóiam o desenvolvimento intelectual das noções de tempo e espaço. Se o docente não tem intencionalidade na realização da tarefa, a atividade deixa de ser uma brincadeira e transforma-se em mero entretenimento. Dessa maneira, a Educação Infantil perde um importante momento de aprendizagem.

A amarelinha como é popularmente chamada, é uma das brincadeiras mais tradicionais do Brasil. A brincadeira possui variações, sendo a mais tradicional pular sobre um desenho feito no chão, com quadrados números de 1 a 10, tendo acima do número 10, em formato oval o céu e abaixo do número 1, o inferno.

Para realizar a atividade, a criança trabalha uma sucessão de movimentos, pois tem que coordenar a força para arremessar a pedra dentro do quadrado inicial, e se equilibrar sobre um pé. Ao realizar esses movimentos com êxito, ela seguirá em direção a próxima casa, porém voltando ao inferno e tendo que arremessar a pedra no próximo número, o dois. Ao acertar não poderá passar pelo número um, devendo pulá-lo. A partir disso, pula com um pé só nas casas isoladas e com os dois nas duplas, sempre evitando a que contém a pedra.

Coordenar o movimento com o espaço passa ser uma tarefa difícil no decorrer da brincadeira. Uma vez que o sujeito não consiga estabelecer uma noção espacial, ele não consegue avançar na brincadeira. De acordo com Kamii (1993), há uma grande complexidade ao brincar de amarelinha, pois são diversas tarefas ao mesmo tempo para coordenar, ou seja, pular com um pé só, em alguns momentos com os dois, mirar e acertar a pedra dentro dos domínios da casa, quando foi pegar a pedra de volta prestar atenção para não queimar na linha, além de saber a seqüência numérica das casas que se deve pular. Caso o jogador perca o equilibro, pisando fora dos domínios da casa, ou colocando uma das mãos no chão passa a vez ao próximo. Quando for sua vez novamente, terá que retornar a jogar no ponto em que errou.

Nesse tipo de brincadeira, trabalha-se muito com a construção de habilidades corporais, realizando os movimentos básicos de

arremessar, equilibrar-se e saltar com os um ou dois pés. Durante a atividade, passa-se a projetar e construir sequências de movimentos tendo por base os limites corporais e espaciais, tanto os próprios como os dos colegas.

As crianças iniciam esta atividade dispostos em fila com as pernas abertas, formando um túnel. O primeiro aluno receberá uma bola e, ao sinal, ele a jogará por dentro do túnel até o final da fila, enquanto os demais, poderão auxiliar empurrando a bola. Quando a bola chegar no final da fila, o último aluno tem que pegar a bola e correr para o começo da fila, jogando a bola outra vez para trás. O jogo termina quando o primeiro aluno chegar novamente ao início da fila.

A atividade pode ser variada de forma que a bola seja passada pelo lado direito, esquerdo, por cima da cabeça, de forma que a criança diferencie em cima e embaixo, direita e esquerda. Esta atividade desenvolve a organização espacial coletiva, a coordenação do tempo em função da atividade de outro sujeito, além de permitir o desenvolvimento de atividade de coordenação motora, reflexo e a cooperação entre o grupo.

Considerada uma cantiga de roda, popularmente cantada e brincada em várias regiões, escravos de Jó, possui variações em sua letra de acordo com a localidade. A mais tradicional delas é:

Escravos de Jó, jogavam caxangá. Tira, bota, deixa o Zé Pereira ficar...Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá. Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá.

Para iniciar à brincadeira, os participantes se dispõem ao redor de uma mesa ou fazem um grande circulo. A cada um é dado um objeto, podendo este ser dos mais variados, normalmente pedras.

Ao som ritmizado da melodia e da letra, os participantes devem trocar suas pedras com o colega do lado. Quem errar na disposição, isto é, a sequência de ritmos e troca de pedras é eliminado da brincadeira. De acordo com o ritmo da música, oras cantada oralmente, oras mentalmente, a pedra é repassada ao colega da direita, podendo, em determinados momentos da letra, ser solta e em outros não. Depois de um certo ponto, apenas é mantido o ritmo, sendo a letra omitida.

Nessa brincadeira, a marcação é uma habilidade essencial para o desenvolvendo da mesma. Esta é a forma que a criança tem de marcar o tempo necessário para sincronizar o movimento repetitivo de colocar ou tirar a pedra de seu colega do lado ou não. Pari passu que deve analisar o espaço entre si, entre o objeto e o colega, fazendo os movimentos necessários para a atividade.

O professor, muitas vezes introduz variações na atividade alterando a duração, e a sequência, alternando entre esquerda e direita, trabalhando noções de lateralidade. Desenvolver a lateralidade é de suma importância, pois é a capacidade de controlar cada lado do corpo de forma junta ou separada, percebendo a diferença de distância entre os lados direito e esquerdo, contribuindo para formar a noção espacial. Desta forma, esta brincadeira também auxilia no senso rítmico da criança, desenvolvendo as noções de tempo, de espaço, contagem, além da noção de par.

Chicotinho queimado é a brincadeira de sentar em um grande círculo, na qual uma das crianças fica em pé, com um objeto (chicotinho) na mão. Os demais participantes cantam a música Chicotinho-queimado, torrado. Chicotinho-queimado, torrado. Enquanto os que estão sentados cantam a música e batem palmas, o participante que está de fora da roda corre por detrás das crianças com o chicotinho na mão, colocando este nas costas de alguma criança.

Nenhum dos participantes que estão cantando a música pode olhar para trás.

Aquele que teve o chicotinho colocado em suas costas deverá pegá-lo e correr em volta do círculo, de modo a alcançar aquele que o deixou, que, por sua vez, tentará ocupar o lugar vago no circulo. Durante a corrida, o que for alcançado leva uma chicotada, caso não o seja alcançado todos os demais gritam ovo podre e este fica no meio da roda até outra criança ocupar este lugar.

Nesta atividade, as crianças tem que estar atentas a diversas situações, a música que deverão estar cantando, a sincronia das palmas com o ritmo da música, ao participante que está correndo por fora do círculo e logo vai largar o chicote. A partir disso, a criança passa a desenvolver a coordenação sensório motora.

Esta brincadeira necessita que a criança construa as estruturas representativas das noções de espaço. Dependendo do estágio em que a criança se encontra, o seu pensamento, na maioria das vezes a impossibilita de se orientar no espaço como um todo, pois o seu pensar limitado não a permite representar o espaço vivido, visto que a criança percebe o espaço apenas pelas partes individuais e não por sua totalidade.

Através de brincadeiras que envolvem perseguição, desenvolve-se a habilidade para resolver problemas, relações espaciais e temporais, através da avaliação da velocidade e distância que envolve um sujeito do outro ou de um sujeito do objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos dos esquemáticos e relevantes problemas de espaço e tempo que as crianças enfrentam não envolvem complexos conteúdos da matemática, mas apresentam como

referencia a coordenação de movimentos em suas ordens temporal e espacial, assim, em organizar os comportamentos confrontando aspectos subjetivos.

A organização destes procedimentos desde as primeiras fases da vida reverbera fortemente o desenvolvimento da inteligência e consequentemente repercute ao longo da vida do sujeito.

A ação de pular a corda o corpo está em movimento a fim de organizar simultaneamente o tempo e o ritmo do compasso, bem como o espaço desse mesmo corpo em relação à corda.

A popular Dança das Cadeiras permite ver que existe uma coordenação espaço-temporal atravessada pelo aspecto lúdico da brincadeira e pela música. A amarelinha é uma brincadeira que estimula a comparação, embora as crianças não joguem simultaneamente, as comparações são feitas em momentos diferentes.

Ao brincar de escravos de Jó, a cooperação é um elemento fundamental, pois cada participante precisa coordenar o tempo de deslocar a sua pedra, oras trocando-a com o colega afim de estabelecer o ritmo grupal, sem deixar de respeitar o limite espacial dos colegas.

Dado o exposto, esses exemplos apresentam o corpo como elemento central de construção das noções de espaço e tempo, na Educação Infantil, permeada pela ludicidade. As atividades propostas só podem ser desenvolvidas a partir de uma latente intencionalidade, o que exige um profundo conhecimento do professor sobre as construções do pensamento na infância. Apresentamos aqui mais um elemento que destaca a importância da Educação Infantil e a formação de qualidade dos profissionais envolvidos, pois essa formação precisa ser robusta no tocante a inicial e continuada, inclusive em serviço.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. vol. 3. Brasília: MEC/SEF.

Kamii, Constance e Devries Rheta. (1993). Jogos em grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural.

Kant, I. (1980). Crítica da Razão Pura. São Paulo: Abril Cultural.

Rosa, Adriana P. e Nisio, Josiane Di. (2002). Atividades Lúdicas: sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá.

Piaget, Jean. (1926). A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Record.

__. (1977) O juízo moral na criança (Le jugement moral chez l'enfant). São Paulo: Mestre Jou.

. (1978). O nascimento da inteligência na criança. (La naissance de l'intelligence chez l'enfant). Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1979). A construção do real na criança. (La construction du réel chez l'enfant). Rio de Janeiro: Zahar.

__. (1946a). A noção de tempo na criança. (Le développment de la notion du temps chez l'enfant). Rio de Janeiro: Record.

_____ . (1946b). Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant. Paris: P.U.F.

_____ . (1950). Introduction à l'épistémologie génétique. Paris: P.U.F.

Piaget, Jean; Inhelder, Barbel. (1993). A representação do espaço na criança. Porto Alegre, Artes Médicas.

PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA CARBONELL SCHUBERT

RESUMO

A Psicomotricidade é a ciência que estuda o ser humano na integralidade. O homem usa o movimento desde os primórdios de sua evolução, na busca de sobrevivência. O presente estudo analisa a Psicomotricidade na Educação Infantil como fator favorável no desenvolvimento pleno da criança. A infância inicia do zero aos seis anos, marco de expansão das habilidades, das potencialidades e das competências. Por meio do movimento a criança poderá expressar seus sentimentos, pensamentos e emoções para conhecer sua realidade. A Psicomotricidade auxilia a maturação da criança, pois trabalha com os aspectos afetivo, cognitivo, corporal/motor, fatores interrelacionados como o funcionamento do sistema nervoso. Para organizar as atividades pedagógicas nessa área na Educação Infantil, recomenda-se utilizar a ludicidade via brincadeiras e jogos na rotina escolar. Essas experiências ajudarão a conscientização do esquema corporal, orientação espacial e temporal. A construção metodológica desse estudo foi realizada por uma pesquisa de revisão bibliográfica e descritiva. Buscou-se com esses aspectos sintetizar a temática de forma clara e reflexiva, em um

processo de observação, análise e interpretação dos fatos. Concluise a relevância da Psicomotricidade na Educação Infantil como um fator preventivo para futuras aprendizagens, no processo de alfabetização. Há necessidade de organizar uma proposta curricular com atividades psicomotoras de forma lúdica e prazerosa para as crianças.

Palavras-Chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Ludicidade; Criança; Educação Psicomotora.

INTRODUÇÃO

O homem desde o seu primórdio utilizou-se do movimento para elaborar sua evolução e foi o canal de sua sobrevivência. Nesse estudo é abordada a ciência da Psicomotricidade na Educação Infantil como fator favorável para o desenvolvimento de todas as dimensões da criança. O movimento está na vida do ser humano em todo seu ciclo vital.

A primeira infância é compreendida do zero aos seis anos, um marco do desenvolvimento de habilidades, potencialidades e muitas competências. A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica possui um papel relevante para a criança se expressar pelo movimento, portanto, a sua forma de pensar, sentir e conhecer sua realidade circundante.

Entende-se por Psicomotricidade a ciência que trabalha com os aspectos afetivo, cognitivo, corporal/motor relacionados ao funcionamento do sistema nervoso, fatores que auxiliam a maturação infantil. Na Educação Infantil essas atividades psicomotoras deverão ser articuladas a ludicidade com brincadeiras e jogos no cotidiano do espaço escolar. Pois, as crianças terão experiências com seus próprios corpos e organização da conscientização do esquema corporal, orientação espacial e temporal.

A presente pesquisa tem com objetivo geral analisar a Psicomotricidade na Educação Infantil e as suas contribuições no desenvolvimento pleno das crianças. Procurou-se aprofundar essa temática com os seguintes objetivos específicos: identificar a Psicomotricidade como ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil; descrever a importância a Psicomotricidade na Educação Infantil e relacionar a ludicidade com a Psicomotricidade na Educação Infantil.

O caminho metodológico realizado nesse artigo de revisão bibliográfica foi teorizar a Psicomotricidade e Ludicidade como obras publicadas e artigos científicos da atualidade com um renomado referencial. Visou-se sintetizar as informações para que pudessem ser claramente e facilitar a comunicação do tema abordado. Desse modo, as referências teóricas buscaram interpretar o conhecimento relativo aos dados coletados. Organizou-se uma pesquisa descritiva, em que os eventos investigados não tiveram interferência do pesquisador, um processo de observação, análise e interpretação dos fatos.

DESENVOLVIMENTO

Nesse estudo, ao levantar a coleta de dados, analisou-se como a Psicomotricidade ajuda no processo de aprendizagem da criança pequena. As atividades psicomotoras contribui para o seu desenvolvimento pleno na fase da Educação Infantil por meio de novas experiências corporais irão ter esquema corporal, orientação espacial e temporal, isto é, o movimento é fundamental nessa modalidade de ensino.

De acordo com Leandro (2016, p. 58), durante os primeiros anos de vida há mais possibilidade e maior capacidade para o desenvolvimento de habilidades, de potencialidades e de competências, auxiliando para o amadurecimento de forma integral. O movimento faz parte da dimensão do desenvolvimento humano. Por intermédio, do movimento “a criança expressa seus pensamentos, sentimentos e emoções”, expande, desse modo, o uso de gestos e posturas corporais, via gestos, portanto, ela explora o seu corpo e conhece o mundo que a rodeia.

Para se entender como é o desenvolvimento do processo de aprendizagem, destaca-se a importância da Psicomotricidade para ampliar o potencial cognitivo. Segundo Maluf (2015), a aprendizagem se inicia desde os primórdios da gestão da criança, pois é um processo que se dá no Sistema Nervoso Central (SNC), cada informação nova gera outras aprendizagens e assim sucessivamente.

A Psicomotricidade deverá ser desenvolvida na Educação Infantil, metodologicamente, por meio de brincadeiras. A linguagem corporal e as atividades cognitivas deverão ser articuladas nos planejamentos diários, respeitando o ritmo e desenvolvimento de cada criança no processo de aprendizagem. Servirão como uma ação educativa favorável para formação integral da criança, pois estabelecerão práticas preventivas para futuras dificuldades de aprendizagem nos anos posteriores escolares.

2.1 A Psicomotricidade como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil

Segundo Moraes e Maluf (2015, p. 88), “ é a evolução psicomotora que permite ao indivíduo construir o conhecimento sobre o mundo, sobre si mesmo e o que lhe permite agir de forma programada sobre ele”. Desse modo, na primeira infância é o marco para expandir suas potencialidades, pois essa aprendizagem facilitará a criação das suas representações apreendidas e culturais, consequentemente, uma qualificação para o desenvolvimento da linguagem.

Ao refletir sobre o desenvolvimento motor, Rossi (2012, p.3), aponta que está diretamente relacionado a interação entre "o pensamento consciente e inconsciente, pois os movimentos efetuados pelos músculos" estão sempre interligados ao sistema nervoso". Portanto, o estudo sobre o desenvolvimento motor oferece a oportunidade de compreensão das transformações ocorridas pelo homem e o meio em que ele vive.

Para Medeiros (2011), o desenvolvimento cognitivo e conceitual acontece desde os primórdios da vida do ser humano por meio do corpo como ponto referência para expandir a sua interação com o mundo e o conhecimento. A Humanidade teve sua evolução por intermédio da comunicação, representada pela linguagem verbal, por gestos e movimentos, como suas maneiras de caminhar e outros elementos constituintes da sua linguagem corporal. O homem construiu seu processo de evolução historicamente e contextualizado.

O termo Psicomotricidade origina-se do grego "psique" = alma/mente e do verbo latino "moto" = mover frequentemente, agitar fortemente. A terminologia está ligada ao movimento corporal e sua intencionalidade. A identidade da Psicomotricidade está relacionada à síntese entre os aspectos afetivo, cognitivo, corporal/motor, vinculados ao funcionamento do sistema nervoso, integrados à maturação.

Fatores relevantes para fundamentar a importância nas instituições escolares trabalharem o desenvolvimento psicomotor das crianças, especialmente, quando a Educação Psicomotora for trabalhada desde Educação Infantil, salienta Rossi (2012), pois nesta etapa as crianças procuram buscar experiências em seus próprios corpos.

É nesse momento que se inicia a conceituação e organização do esquema corporal. Corrobora com esses pressupostos, Fonseca (1988, p.16), quando reflete sobre o corpo. Para esse autor, não é um "fiel instrumento de adaptação ao meio com ações mecânicas". No entanto, ele precisa ser educado e treinado no cotidiano. O ambiente sociocultural é o cerne para ampliar a qualidade relacional e mediar as ações corporais. Por meio da linguagem corporal acontece o desenvolvimento integral do ser humano em seu contexto histórico.

Destaca-se a definição da Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2020, p.1) sobre Psicomotricidade: "uma ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo". Dessa forma, o processo de maturação corporal deverá ser organizado por um trabalho educacional alicerçado nos fundamentos da Psicomotricidade, pois auxiliará nas aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Outro pesquisador Lovisaro (2016), define Psicomotricidade como a ciência que estuda o homem nos aspectos do seu corpo em movimento, isto é, a relação entre o seu mundo interno e externo. Processo de maturação entre o corpo e as aquisições afetivas, cognitivas e orgânicas, alicerçado com o intelecto, movimento e o afeto. Dessa maneira, Psicomotricidade é conceituada como os movimentos organizados e integrados por meio de interações do indivíduo, isto é, as vivências e as práticas que o homem vivencia, a ação é a soma do reflexo de sua socialização, linguagem e individualidade.

Um dos pesquisadores pioneiros na área de Psicomotricidade foi Wallon (18791962). Filósofo, médico, psicólogo e político francês que estudou o desenvolvimento neurológico do ser humano desde o nascimento até a evolução psicomotora da criança. Para esse autor, o movimento "é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo". A relação entre o movimento (ação), pensamento e linguagem são unidades inseparáveis. Assim, "relaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo" (ABP, 2020, p. 1).

Outro pesquisador em destaque nessa área foi Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo epistemólogo suíço, que estudou a relação entre a Psicomotricidade e a percepção por meio da experimentação. Esse autor deu grande importância para a motricidade no período sensório-motor, que acontece anteriormente à aquisição da linguagem no processo de desenvolvimento da inteligência. Para ele, pouco a pouco, o desenvolvimento mental é construído por meio da equilibração progressiva, que acontece por meio de uma passagem contínua dentre o estado de menor para outro de maior equilíbrio. Assim, define a inteligência como uma adaptação ao meio ambiente, pois "ao manipular os objetos do meio, os reflexos primários modificam-se" (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

Destaca-se Julian de Ajuariguerra (1911-1993), psiquiatra e professor francês que trouxe um novo conceito de debilidade motora (ABP, 2020). Esse estudioso analisou essa síndrome como as suas próprias particularidades. Trouxe também a reflexão sobre os transtornos psicomotores, que diferenciam entre os neurológicos e psiquiátricos. Pesquisou ainda, as contribuições que a psicomotricidade como uma disciplina específica e autônoma.

De acordo com Alves (2012, p.144), "a Psicomotricidade existe nos menores gestos em todas as atividades, que desenvolvem a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo". Fonseca (1995, p.1) analisa que, no Brasil, as atividades exploradas do ponto de vista psi-

comotor mais usadas são: "esquema corporal, imagem corporal, equilíbrio, coordenação global ou motricidade ampla, motricidade fina, organização espaço-temporal, tônus, ritmo, lateralidade".

Ao considerar a criança uma totalidade em relação ao seu meio ambiente, Le Bouch (1988), propõe que para se desenvolver uma Educação Psicomotora deve-se oferecer para a criança uma prática educativa, em que ela possa conhecer o seu próprio corpo em movimento. Para que, assim, possa explorar o espaço e buscar novas vivências concretas favoráveis para seu desenvolvimento intelectual e atingir a capacidade de consciência de si mesma e do mundo que a rodeia.

Na atualidade, a Neurociência é uma área, que tem se aproximado do campo educacional, para esclarecer sobre as pesquisas descobertas pelos profissionais de educação em relação ao que acontece no cérebro quando este entra em contato com novas informações. Todo esse conhecimento contribuiu para a compreensão do processo de como o aprendizado desenvolve-se ao longo da vida do aprendiz.

Autêntica esses estudos, Kolb e Whishaw (2017) apontando que ser humano, desde que nasce, vive em ambiente sociocultural e estabelece diversos comportamentos, que, ao serem adquiridos durante a sua vida inteira, resultam em aprendizagem. As pessoas precisam do ato de aprender para suas sobrevivências, pois é uma característica intrínseca humana. A aprendizagem é o resultado das funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outros fatores inter-relacionados com o cérebro.

2.2 A Psicomotricidade na Educação Infantil

A primeira infância está relacionada à faixa etária de 0 a 6 anos, legalmente, o marco do neurodesenvolvimento dos alunos, na etapa que se inicia a Educação Básica, a Educação Infantil. Aponta-se que deve ser um ambiente muito favorável para as crianças acenderem janelas de seu desenvolvimento total. A plasticidade neural pode se ampliar por meio das estimulações oferecida por meio das atividades psicomotoras, de situações problemas via brincadeiras e jogos. Trabalho fundamental que deve ser abordado pela mediação dos professores.

Para Lener; Domingues e Porto (2014, p.3), a primeira infância é destacada como "um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas". Essa fase é primordial para o desenvolvimento pleno, pois nos primeiros anos de vida as crianças possuem mais facilidade de adaptação a diversos ambientes e de adquirirem novos conhecimentos. Quando expostas à estimulação psicomotora nessa fase, as crianças ganharão contribuições importantes para posteriormente terem um melhor desempenho escolar. A relevância da Educação Psicomotora na Educação Infantil é validada por Negrine (1995), quando argumenta sobre o seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Nesta etapa, a criança desenvolve sua personalidade e faz a construção dos principais instrumentos internos, que auxiliarão em seu integral desenvolvimento psíquico.

Na Educação Infantil, portanto, as crianças irão expandir suas habilidades psicomotoras e desenvolverem a plasticidade cerebral. Será um momento de interação com o meio, de tal modo que irão descobrir, inventar, perguntar e explorar seus corpos e socializarem-se. Destaca-se a importância dos educadores observarem essa construção simbólica para ampliar o desenvolvimento integral infantil por intervenções pedagógicas (NEGRINE, 1995).

As crianças vivem em um meio e possuem interações contínuas com seus companheiros, para Gallaue (2005, p.3), cabe aos profissionais de educação entenderem o desenvolvimento motor, como um fator associado as áreas cognitiva e afetiva do comportamento das crianças, influenciados também pelos aspectos ambientais, biológicos e familiares. Desse modo, "o desenvolvimento é a contínuo e as alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente".

Dessa maneira, a articulação entre a aprendizagem e o desenvolvimento motor estão intrinsecamente relacionados, quando a criança começa ter contato com o mundo circundante (ROSSI,2012). A sua interação com o meio físico e social traz elementos favoráveis para o seu desenvolvimento. Há relação entre o meio social com os seus processos internos, que auxiliarão em novas aprendizagens. Para Negrine (1995, p.23), "a criança , por meio da observação, imitação e experimentação das instruções recebidas de pessoas mais experientes, vivencia diversas experiências físicas e culturais, construindo, dessa forma, o conhecimento a respeito do mundo que a cerca.

Destaca-se, nesse processo de aprendizagem, a importância dos estudos do campo neurocientífico, que reconhecem o quanto ele possibilita a construção das redes neurais, apontam Reis et al. (2016). Pesquisas demonstram que há um movimento contínuo que se organiza por meio das redes neurais, via o armazenamento das informações recebidas. O espaço escolar deverá ampliar essa ação educativa, pois ela é complexa e acontece quando as sinapses são muito intensas. Assim, ao estimular e repetir comportamentos, os educadores ativarão os circuitos dos processadores de informação, ou

seja, as memórias são consolidadas no hipocampo e as emoções no sistema límbico.

Por meio de uma abordagem da Psicomotricidade, segundo Rossi (2012, p.2), a criança poderá compreender e ter consciência do seu próprio corpo e as possibilidades de expressão por intermédio dele, ainda mais, localizar-se no tempo e no espaço. "O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma interação como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante". Portanto, uma escala para a criança passar por todas as fases de seu desenvolvimento.

De acordo com Leandro (2016, p. 59), o educador tem um papel primordial no trabalho desenvolvido na Educação Psicomotora, pois ele será o mediador do processo de aprendizagem, planejará o momento adequado para a exploração da linguagem corporal de cada criança. Caso encontre dificuldades, o educador "precisa refletir em relação ao movimento não como um simples deslocamento do corpo, mas como um momento de interação e relação com o mundo [...].

Uma proposta curricular na Educação Infantil precisa constar da Educação Psicomotora, pois será o alicerce favorável para o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico das crianças, podendo ser organizado por atividades educacionais por meio de jogos, atividades lúdicas, aspectos importantes para elas conscientizarem dos seus próprios corpos, aponta Rossi (2012). Via a ludicidade a criança poderá desenvolver suas aptidões perceptivas e ainda mais, ajustar-se no seu comportamento psicomotor. Na figura 1 demonstra uma criança brincando em parque de uma Escola Infantil, muitos brinquedos contribuem para sua expansão de movimento como poderá ser observado na ilustração.

FIGURA 1 - CRIANÇA BRINCANDO NO PARQUE



FONTE: SCHUBERT, 2022.

A Educação Psicomotora, de acordo com De Meur e Staes (1989), poderá ser desenvolvida com as seguintes atividades: esquema corporal, a tonicidade, a lateralidade, orientação espacial e temporal, o equilíbrio e a coordenação motora (grossa ou fina). Atividades que deverão ser articuladas no planejamento dos educadores diariamente.

Existem pesquisas no campo educacional que constataram que muitas dificuldades de aprendizagem acontecem no espaço escolar enquanto resquícios da falta de estimulação das funções psicomotoras, pois ausência delas poderão acarretar prejuízos no funcionamento cognitivo durante os anos escolares (BRITES, 2021). Ressalta-se, desse modo, a importância da Educação Psicomotora como uma ação preventiva na Educação Infantil. Entretanto, a Psicomotricidade deverá ter um destaque nessa modalidade de ensino, pois é um suporte para expandir à aprendizagem e ainda mais, uma ferramenta para construção da identidade corporal e formação da autonomia intelectual e afetiva, argumentam e enfatizam na pesquisa realizada de Sacchi e Metzner (2019).

2.3 A ludicidade e a Psicomotricidade na Educação Infantil

Para desenvolver uma proposta educativa favorável para o desenvolvimento infantil, na Educação Infantil, as atividades deverão ser organizadas por meio de jogos e brincadeiras. Pois, essa prática pedagógica facilitará o desenvolvimento psicomotor, que acontece desde o nascimento da criança e se amplia ao longo dos seus primeiros anos como um marco importante para o conhecimento das crianças. Nessa fase da infância, elas necessitam de estimulação em todos os aspectos do neurodesenvolvimento para que possam desenvolver suas habilidades globais e integrarem o físico, o emocional, o cognitivo e o sociocultural.

Para o desenvolvimento dessa prática pedagógica, ressalta-se a importância do uso da brincadeira, pois as crianças terão uma aprendizagem completa ao utilizarem os aspectos intelectuais e corporais. O autor Leandro (2012) aponta a importância dessa prática, pois possibilitará uma aprendizagem de maneira prazerosa. Assim, por meio da atividade lúdica, as crianças irão se divertir na interpretação, criação e relacionamento com o mundo.

O teórico Vygotsky (1988, p.36), refletiu sobre a ênfase da brincadeira, apontando que representa um papel fundamental o ato de brincar para constituição do pensamento infantil. "A criança, por meio da brincadeira, produz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento". Dessa forma, a linguagem, segundo esse estu-

dioso, possui uma relevante função para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois ao brincar ela sistematiza suas experiências e ainda organiza seus comportamentos.

De acordo com Machado (2018), a criança quando brinca descobre o seu corpo, isto é, tem o conhecimento de si mesmo. A autodescoberta é construída pela percepção de suas possibilidades e limitações. O ato de brincar com o brinquedo transforma como um processo com um outro, pois o brinquedo oferece oportunidade de gesticular, senti-lo e aguçar as suas percepções. Ratifica esses argumentos, Alves (1994, p. 26) abordando que "o jogo tem a visão do futuro em primeiro lugar porque seu espírito criativo está nas origens da humanização".

Por meio da ludicidade poderá ser organizado atividades psicomotoras bem simples na Educação Infantil, porém elas irão auxiliar no equilíbrio e ampliar a noção espacial para assimilar os básicos movimentos corporais. Destaca-se as atividades para estimular o esquema corporal e a consciência. Com essas atividades as crianças poderão ampliar novas experiências corporais com objetos e as questões afetivas que as rodeiam. Fatores fundamentais para o seu desenvolvimento da personalidade (NEUROSABER, 2018).

Para ampliar a coordenação motora fina e habilidade de controlar músculos pequenos (músculos da mão), poderão ser realizado o planejamento de brinquedos de encaixes, massinha de modelar, perfuração entre outros, de acordo com Araújo (2013). Já para ampliar os movimentos mais complexos e amplos, brincadeiras de saltar, correr, rastejar e andar na linha etc. Uma brincadeira tradicional, com a amarelinha, é uma ótima atividade lúdica para expandir a coordenação motora grossa e o equilíbrio. Na próxima figura 2, pode-se observar como essa atividade auxilia no desenvolvimento da criança, na Educação Infantil.

FIGURA 2 - BRINCADEIRA DA AMARELINHA



FONTE: SCHUBERT, 2022.

Quando a criança brinca com um pé só tem o comando do seu corpo, ainda mais, o treino de coordenação olho e mão nos momentos de jogar a pedra numerais. Outra atividade importante é pular corda, por meio dessa atividade poderá desenvolver muitas ações corporais, pois ao praticar essa brincadeira, a criança necessita coordenar os movimentos das pernas e dos braços.

Quanto a estruturação espacial, para que a criança se oriente e estruture com seu mundo exterior para estabelecer relações com as coisas que a rodeiam, objetos e pessoas de acordo com o movimento, destaca-se atividades lúdicas em que trabalhe com os conceitos de: alto e baixo; perto e longe; em cima e embaixo , dentro e fora e outros. Quanto a orientação temporal para que ela amplie a capacidade de analisar o tempo em uma ação, brincadeiras que possa entender os conceitos de antes e depois, rápido e lento (NEUROSABER, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil via ludicidade, pois por intermédio das atividades psicomotoras as crianças poderão ter um desenvolvimento pleno de todas as dimensões nos aspectos cognitivo, corporal/motor e afetivo.

Verificou-se a relevância da Psicomotricidade fazer parte do currículo na Educação Infantil, pois nessa primeira infância de zero a seis anos que a criança poderá formar o seu marco de neurodesenvolvimento. Cabe aos educadores organizarem uma proposta pedagógica que trabalhe com atividades psicomotoras de forma lúdica e prazerosa para crianças. Um caráter preventivo, posteriormente, para sanar futuras dificuldades de aprendizagem na alfabetização.

Observou-se que a ludicidade é a linguagem da criança na primeira infância. Assim sendo, a educação psicomotora deverá ser organizada por meio de brincadeiras e jogos, pois o lúdico irá trazer experiências para o autoconhecimento da criança e do mundo em que a rodeia. O movimento é o alicerce para o seu desenvolvimento integral.

Reconhece-se, entretanto, que apesar dessa pesquisa contribuir para apontar pontos relevantes da temática, poderá ser explorada por outros ângulos e com maior aprofundamento em novas pesquisas sobre o campo de Psicomotricidade. A amplitude da teoria teve que ser sintetizada devido ao fator tempo e focar as especificidades do estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABP. Associação Brasileira de Psico-

motricidade. O que é Psicomotricidade, 2020. Disponível em: http://www.Psicomotricidade.com.br. Acesso em: 20 jun. 2022.

ALVES, F. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ARAÚJO, G. S. A; SILVA, R. E. As contribuições da Psicomotricidade na Educação Infantil. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2013.

BRITES, C. Aspectos Biológicos e Neurológicos da Linguagem escrita. In: SEABRA, A. Alfabetização: da Ciência Cognitiva à Prática Escolar. Neurosaber, Congresso de Alfabetização da Ciência Cognitiva a Prática Escolar, 2021.2q

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1989.

GALLAHUE, D. L; OZMUN J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

FONSECA, V. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. Neuropsicologia humana, 7. ed., Buenos Aires: Médica Panamericana, 2017. Disponível em: http://www.worldcat.org/title/neuropsicologiahumana/oclc/978538247. Acesso em: 15 jun. 2022.

LEANDRO, L. E. F. A Psicomotricidade no processo de alfabetização. Construir Notícias, ano 15, n.89, jun./ago. p. 55-62, 2016.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: psicocinética na idade certa, Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LERNER, R.; SANTOS, D. D. dos e PORTO, J. O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem, 2016. Disponível em: http//researchate.net. Acesso em: 3 jul. 2022.

BUENO, J. M. Psicomotricidade: teoria e prática, São Paulo: Martins Fontes, 2018.

LOVISARO, M. O que é Psicomotricidade. Disponível em: http//psicomotricidade.com.br./sobre/o-que-e-psicomotricidade. Acesso em: 03 jun. 2022.

MORAES, S.; MALUF, M. F. de M. Psicomotricidade no contexto da Neuro aprendizagem: contribuições à ação Psicopedagógica. Psicopedagogia, v. 32, p. 84-92, 2015.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: PRODIL, 1995.

NEUROSABER, Instituto NeuroSaber. Psicomotricidade na Educação Infantil. 2018. Disponível em: http://institutoneurosaber.com.br. Acesso em: 3 jul. 2022.

OLIVEIRA, G. de C. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

REIS, A. L. dos et al. Neurociência e a Educação como nosso cérebro aprende? III Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ouro Preto, Minas Gerais, 2016. Disponível em: http://www.docero.com.br. Acesso em: 19 jun. 2022.

ROSSI, F. S. Considerações sobre Psicomotricidade. Vozes Vales, n. 01, ano 1,

2012.Disponível em: http://ufvjmedu.br. Acesso em 17 jun. 2022

SACCHI, A. L.; METZNER, A. C. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. Estudos Brasileiro Pedagógicos, jan./abr., 2019. Disponível em: http:// scielo.br/j/rbeped/a/3q5xPxKqTTRfvDwG6ZCBQKy/?lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2022.

SCHUBERT, C. C. Brincadeira da Amarelinha. Foto do arquivo do autor, 2022.

SCHUBERT, C. C. Criança brincando no Parque. Foto do arquivo do autor, 2022.

O AUTISMO CAMINHANDO COM A LUDICIDADE

CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO

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 está 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.

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 às 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, já que 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.

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, já que 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 ainda 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, já que 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) por meio 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, já que é neste ambiente em que muitas das vezes 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, já que 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 Vygotsky (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 Vygotsky dá à cultura, às experiências de vida do sujeito, à sua vivência nas relações dialógicas. Para o autor, o meio em que a criança vive e atua manifesta-se como um lugar carregado de significados, de ideologia, de história e de cultura, em que 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 por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vygotsky, 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, em razão a sua hegemonia, predominando a vertente que trabalha a mudança do comportamento por meio 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 por meio do resultado de punição, reforçamento ou extinção.

O indivíduo opera no ambiente e acabar 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).

Frente a algumas atividades a criança com deficiências educacionais, no caso o au-

tismo, 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, já que 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 preventivas que possibilitam a melhora do comportamento, da interação social, e aprendizagem como um todo.

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 especialmente 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 em que os processos de ensino e aprendizagem está disponível e ao alcance de todos e em que 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, já que 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 com base nessa 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 autis-

mo, devido à falta de esclarecimento.

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 com base em 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 ensinoaprendizagem, 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, já que 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, já que 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.

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, independentemente 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, já que 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 P a - râmetros

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 – l 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 Profissiona.

A QUÍMICA DOS PERFUMES: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS OXIGENADAS PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

CLÁUDIO FELIPE SOUZA FONSECA

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de mostrar uma aula sobre funções orgânicas oxigenadas de maneira dinâmica, mostrando através do cotidiano daquele aluno aonde eles podem encontrar aquela função de maneira expositiva, através de exemplos práticos e que busca chamar a atenção do aluno, e para que os discentes possam ter um olhar mais critico quanto ao local aonde se acha determinados componentes químicos e com isso despertar cada vez mais suas curiosidades e afim também de trabalhar alguns tópicos para as provas de vestibulares.

Palavras Chave: Perfume, Funções Orgânicas Oxigenadas, Ensino de Química.

1. INTRODUÇÃO

Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem associadas ao ensino de química tem cada vez mais levado professores a atribuírem significativa importância a mudanças nas abordagens metodológicas trabalhadas na sala de aula, a fim de promoverem um efetivo desenvolvimento cognitivo e social em seus alunos. (ROCHA & VASCONCELOS, 2016). Uma perspectiva descontextualizada associada a um enfoque de ensino predominantemente tradicional e uma atitude pouco dialógica na atuação do professor são fatores que Promovem um certo distanciamento dos estudantes, comumente observados na escola, frente aos conteúdos químicos. (MORTIMER & SCOTT, 2002; POZO & CRESPO, 2009).

Em alternativa a este cenário, emerge a possibilidade de estudo e adoção de diversas metodologias e estratégias no espaço e tempo das aulas de química, visando a tornar o ensino de química mais atrativo e significativo para os estudantes. O ensino de química orgânica pode ser pensado dentro desta perspectiva diferenciada ao se contemplar aspectos que estejam presentes no cotidiano dos alunos. Funções orgânicas oxigenadas, em particular, encontram-se facilmente em diversas substancias contidas no dia a dia dos indivíduos, conforme apontado em PAZINATO (2012), ainda que os estudantes possam sentir dificuldades em associar os conceitos e as propriedades químicas à sua realidade, o que ocorre quer pela falta de conhecimentos básicos a respeito da disciplina quer pela ausência de atenção e reflexão sobre os objetos ao seu entorno.

Um material tão enraizado no cotidiano das pessoas que pouco é pensado pelas mesmas com um olhar químico são os perfumes. Extraídos de plantas tropicais e de alguns animais selvagens, ou ainda sintetizados, os perfumes estão inclusos na vida da humanidade desde as civilizações antigas. Tendo sido empregados na homenagem aos deuses e, hoje, sobretudo para higienização pessoal, trata-se de misturas cujos principais componentes são os óleos essenciais, apresentando em suas estruturas moleculares uma variedade de grupos funcionais que fornecem as propriedades organolépticas observadas nestes produtos. (DIAS & SILVA, 1997).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino de química orgânica, em especial, das funções orgânicas oxigenadas, utilizando como temática os Perfumes e suas peculiaridades. Propõe-se abordar breves aspectos históricos bem como os conceitos químicos associados ao conteúdo e, em seguida, proporcionar um momento destinado às fabricação de perfumes junto aos estudantes, oportunizando um olhar químico sobre a realidade e favorecendo o processo de aprendizagem dos indivíduos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das grandes barreiras no aprendizado da química é a dificuldade de correlacionar os conceitos vistos em sala de aula com o cotidiano e a abstração desses conte-

údos. Dentre muitos fatores, a metodologia de ensino apenas discursiva, baseada apenas no mero repasse de informações, é apontada como um dos motivos de desinteresse e de pouco aprendizado dos alunos. Isto nos leva a refletir sobre nossa prática de ensino e de como ela pode melhorar o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Santos e Schnestzler (2003, p.121) destacam que:

Os procedimentos metodológicos recomendados são aqueles que se enquadram em uma perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem, o que significa levar em conta os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos e que o processo de ensino seja desenvolvido de forma a possibilitar que o aluno construa e reconstrua o conhecimento.

Segundo Guimarães (2009, p.13):

A aprendizagem se dará por meio de uma metodologia que promova a ação do estudante, no sentido de refletir, buscar explicações e participar das etapas de um processo que leva á resolução de problemas, análise de experimentos, leitura e comparação de diferentes textos, elaboração de seminários e exposições orais e escritas, ou seja, por meio de atividades pelas quais os educandos, mediados pelo professor, possam construir o conhecimento.

3. METODOLOGIA

A sequência didática proposta foi elaborada pelo PIBID – Química/UFPE, pretendendo se desenvolver em duas partes: inicialmente, uma aula expositivodialógica e, sem seguida, uma abordagem mais concreta dos conceitos por meio da produção de perfumes. O trabalho foi estruturado de modo a ser aplicado em duas turmas de terceiro ano (A e B), na Escola de Referência em Ensino Médio Padre Machado, localizada em Casa Amarela, município de

Recife, Pernambuco. Ressalta-se a importância dos bolsistas e do professor da escola como mediadores das aulas em suas discussões e práticas experimentais.

3.1. Aula expositiva dialogada

A proposta envolve a confecção de uma apresentação (slides) do conteúdo de funções orgânicas oxigenadas, elencando exemplos associados à perfumaria. No primeiro momento da aula, seriam suscitados questionamentos de modo a verificar o conhecimento dos alunos a respeito da temática, seguida de uma revisão acerca dos conceitos envolvidos à matéria abordada. Em um segundo momento da aula, seriam suscintamente apresentados a definição de perfume, bem como breves aspectos históricos e alguns componentes químicos presentes nos óleos essenciais. Alguns slides utilizados na sequência didática estão apresentados nas figuras 1, 2 e 3.



Figura 1. Material confeccionado pelos bolsistas do PIBID – QUÍMICA/UFPE a ser utilizado na sequência didática.

Ainda no segundo momento da aula, seriam apresentados oitos componentes químicos presentes em alguns óleos essenciais (limoneno, geraniol, eugenol, aldeído cinâmico, cis-jasmona, ácido fenilacético, benzoato de metila), acompanhados de suas estruturas moleculares, realçando a presença das funções oxigenadas correspondentes, como pode ser visualizado na figura 2.



Figura 2. Material contendo informações acerca das funções orgânicas presentes nas substâncias de óleos essenciais.

Ao longo da aula seriam apresentados em sala alguns condimentos encontrados em supermercados (como canela e cravo da índia), para que os alunos pudessem sentir seus aromas, aproximando, desta forma, de maneira concreta a explicação química da realidade dos estudantes.

3.2. Fabricação de perfume

Em uma segunda aula, inicialmente seriam recordados os conceitos abordados no encontro anterior. E, após a contextualização, dividi-los-ia em grupos, sendo em seguida levados ao laboratório da escola, onde ocorreria a apresentação dos materiais e reagentes a serem utilizados na prática experimental.

Para a fabricação do perfume, explicitar-se-ia a necessidade, no laboratório, de provetas, pipetas, guardanapos (papel-toalha ou panos limpos) e béqueres (ou recipientes de vidro). Os reagentes utilizados seriam apenas álcool, fixador (mordente), fragrância e corante, sendo estes reagentes os mesmos para as duas turmas. Em seguida, procederia uma breve explicação sobre a metodologia empregada para que o experimento fosse

bem sucedido. Os alunos, como protagonistas da fabricação do perfume, deveriam medir e misturar os reagentes (com ajuda dos pibidianos e do professor) as quantidades de álcool, fixador, fragrância e corante, nesta mesma ordem. Os volumes de reagentes utilizados são mostradas na Tabela 1.

Tabela 1. Volumes de reagentes a ser utilizado na fabricação de 30 mL de perfume (solução) para cada aluno.

Volume de álcool (em ml)	Volume de fixador (em ml)	Volume de fragrância (em ml)	Volume de corante (em ml)
25	5	1,5	0,03

Por se tratar de duas turmas (A e B), a quantidade de alunos por turma seria alto (em torno de 40). Sendo assim, na Tabela 2 constam os volumes dos reagentes para fabricar diferentes volumes do produto final (o perfume) em função do número de alunos em cada turma.

Tabela 2. Volume de reagentes a ser utilizado na fabricação de diferentes volumes de perfume (solução) para 1, 20 e 40 estudantes.

Quantidade de estudantes	Volume de álcool (em ml)	Volume de fixador (em ml)	Volume de fragrância (em ml)	Volume de corante (em ml)
1	25	5	1,5	0,03
20	500	11	30	0,6
40	1000	200	60	1,2

Em seguida, os perfumes produzidos poderiam ser armazenados nos recipientes de plástico previamente disponibilizados pelo professor a cada aluno em particular, efetuando-se a devida identificação e aquisição pelos alunos.

REFERÊNCIAS

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: Anped, 20ª, 1997, Caxambu. Anais... Resumos, 1997. p.54-9.

GUIMARÃES, L. R. Série professor em ação: atividades para aulas de ciências: ensino fundamental, 6º ao 9º ano. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

MORTIMER, E.F, SCOTT,P. ATIVIDADE DISCURSIVA NAS SALAS DE AULA DE CIÊNCIAS: UMA FERRAMENTA SOCIOCULTURAL PARA ANALISAR E PLANEJAR O ENSINO.

Investigações em Ensino de Ciências – V7(3), pp. 283-306, 2002.

ROCHA,J.S,VASCONCELOS,T,C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões . eneq 2016, UFPB.

SANTOS, W. L. P.; SCHNESTZLER, R. P. Educação em química: compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE

DANIELLA SILVA BORGES

Resumo

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre artes visuais como prática educativa ensinando alunos na inclusão. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor e focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras Chave: Artes; Educação Especial; linguagem; Inclusão.

Introdução

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação especial, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente

em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

A ARTE E A INCLUSÃO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo". Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o "mundo social" facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de "autismo infantil precoce".

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) "O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome".

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:

Síndrome de Asperger;

Autismo Atípico;

Transtorno de Rett;

Transtorno Desintegrativo da Infância;

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.

Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.

Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento.

Segundo CUNHA (2011, p. 28):

"... comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno:"

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome especifica "autis-

mo"; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêm, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impac-

tos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) "Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica".

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

No Decreto nª 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tama-

nho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa auto suficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se for verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma "missão impossível" (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento.

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade. Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GAUDERER, E. Christian.Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

DANILO RODRIGUES INACIO

RESUMO

Este trabalho discute aspectos relacionados ao papel da educação tecnológica na sociedade moderna. Tem como objetivo principal compreender como se dá a relação entre princípios advindos dos estudos que permeiam o ensino híbrido, buscando aperfeiçoar as metodologias de ensino através de intervenções pedagógicas embasadas pelo uso de tecnologias. Nessa sociedade, saber utilizar as diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, que na maioria das vezes faz parte do cotidiano do educando e do papel da gestão deste conhecimento. Vive-se num mundo dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível, todavia, alguns processos específicos, que a escola ensina rapidamente, tornam-se obsoletos. Assim, em vez de memorizar a informação, os estudantes devem ser ensinados a buscar e a usar a informação. Por isso, é importante abrir a escola para o mundo que a cerca e para os novos recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Novas Tecnologias. Sociedade. Informação.

INTRODUÇÃO

O termo tecnologia, muitas vezes, é confundido com a visão de novas tecnologias, dentre as quais se destacam os recursos da informática e audiovisuais. No entanto, desde os tempos remotos, existe o movimento de transposição dos conhecimentos sobre a realidade natural e social para a confecção de instrumentos e ferramentas capazes de facilitar e ampliar as potencialidades do trabalho humano. Diante disso, se na escola o aluno, enquanto ser social compreende o seu papel de cidadão e começa a integrar-se à sociedade e à sua cultura, deve ser nela também, que ele comece a perceber o mundo, os valores e a sua forma de atuação nesse ambiente social.

Ademais, a geração de jovens da modernidade chamada de "ciberespaço" da televisão, dos videoclipes, dos jogos e do computador tem uma nova identidade, que se baseia principalmente na fragmentação de informações.

Logo é de fundamental importância construir-se um ensino que esteja ligado à vida social dos alunos, inerente ao seu tempo, incorporando ao processo de ensino-aprendizagem a Tecnologia Educativa.

Além disso, vive-se um novo modelo de educação que precisa ser refletido por toda a escola, em que o aluno se sinta não só integrado em sala de aula, mas também em todo o processo escolar. A escola precisa ser um espaço de renovação, investigação, mediação, atenta aos alunos, à sua vida social, política e econômica.

Portanto, a educação não tem apenas que se adaptar às necessidades que se apresentam, mas deve assumir o papel de mediadora entre o acesso às tecnologias, e as formas de interpretálas, superando, nos alunos, "o analfabetismo icônico".

Saber utilizar as diferenças fontes de informação e recursos tecnológicos, que na maioria das vezes faz parte do cotidiano do educando, é crucial para adquirir e construir conhecimento. Já que, o aluno deve estar preparado para receber a carga informativa, emocional e muitas vezes apelativa, que é transmitida pelos meios de comunicação e ter condições de entendê-la e criticála. Para que isso aconteça, o professor precisa incorporar à sua prática pedagógica a esses meios. É preciso também que o aluno seja, em sala de aula, criativo. Nada mais adequado, para isso, do que a integração das tecnologias educativas no ensino-aprendizagem.

Ademais, vive-se num mundo dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível. Todavia, alguns processos específicos que a escola ensina rapidamente se tronam obsoletos. Assim, em vez de memorizar a informação, os estudantes devem ser ensinados a buscá-la e usá-la. Essas mudanças podem ser introduzidas coma presença dos recursos tecnológicos que devem propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente.

Esses aspectos descritos levam aos questionamentos: qual a relação entre a tecnologia e a educação? Como as novas tecnologias podem ajudar na aprendizagem dos conteúdos escolares? O professor está preparado para introduzir, em suas aulas, essas tecnologias?

Por isso é importante abrir a escola para o mundo que a cerca, para os novos recursos tecnológicos, rompendo com a situação absurda do aluno só perceber a distância que há entre o que aprendeu e o mundo real quando chega à maturidade.

A escolha deste tema surgiu do desejo de conhecer as contribuições que as novas tecnologias podem trazer para o ensino e da percepção de que as escolas ainda não estão preparadas para oferecer um ensino de qualidade pautado nas novas tecnologias. Daí a importância de refletir sobre essa temática, uma vez que direta ou indiretamente, na vida cotidiana, utiliza-se as novas tecnologias. Assim, não cabem mais os questionamentos sobre o uso ou não na escola, já que é uma realidade. Deve-se, então, lutar pelo direito ao acesso e pela alfabetização tecnológica, que são as justificações para usá-las.

Diante dos aspectos descritos, o presente estudo visa a contribuir com uma reflexão acerca da importância dos recursos tecnológicos na pratica pedagógica. Como objetivos específicos foram traçados: historiar a sociedade tecnológica; analisar a relação entre tecnologia e educação; identificar os principais recursos tecnológicos utilizados no contexto escolar; verificar os benefícios e as dificuldades que os recursos tecnológicos suscitam na prática pedagógica.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cuja análise escolhida foi a qualitativa, em virtude de ela ser a que melhor analisa essa problemática, buscando descobrir os fatores que estão determinando tal problemática.

2. OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE E DAS NOVAS TECNOLOGIAS CENTRADAS NAS DIFERENTES CONFIGURAÇÕES DA SOCIEDADE

No final do século XX, o mundo se dá conta de que a história não se resume no fluxo das continuidades, sequencias e recorrências, mas envolve também tensões e rupturas. Tanto é assim que permanece no ar a impressão de que terminou uma época e começou outra, não só diferente, mas também incomum. Agora são muitos os que são obrigados a reconhecer que está em curso um intenso processo de globalização das coisas, gentes e ideias.

Todavia, a ciência ao longo da história da humanidade sempre existiu. Suas raízes remontam ao período que precedeu o aparecimento da civilização. Segundo LAMPERT (2003, P. 43):

Na Idade Antiga e na Média, a ciência era impaciente, porque o contexto não era favorável e não havia interesse da classe dominante. Com a expansão do comercio internacional expandiu-se o capitalismo comercial, principalmente na Itália e nos Países Baixos. Esse comércio marítimo possibilitou a acumulação de grandes capitais e instalou as feiras internacionais. Assim, o capitalismo comercial e o financeiro estimularam a ciência. Entretanto, o extraordinário desenvolvimento das ciências só ocorreu na primeira metade do século XIX, na Idade Contemporânea.

Então, em fins do século XVIII e na primeira metade do século XIX, houve uma aplicação à metodologia científica; à criação do Sistema Métrico Decimal; à criação de bibliotecas, laboratórios, observatórios, instituições científicas especializadas e museus; à invenção, aperfeiçoamento e desenvolvimento da especialização de certos aparelhos; ao aumento de número de investigadores e do nível de educação das massas; ao estímulo concedido por órgãos governamentais e particulares; à investigação; à divulgação dos avanços científicos e ao contato e colaboração entre os cientistas de todo o mundo.

Desse modo, o século XX trouxe os grandes avanços tecnológicos, originando ferramentas e serviços novos. Esse século assinalou a emergência da sociedade globalizada, envolvendo nação e nacionalidade, história e geografia, cultura e civilização, educação, indivíduo, grupo e classe, sindicato, partido político, movimento social e corrente de opinião pública, indústria e agricultura, mercado e planejamento, campo e cidade, identidade, diversidade, desigualdade e contradição, soberania e hegemonia, reforma e revolução, paz e guerra. No limiar do século XXI, as ciências sociais se defrontam com um novo desafio. De acordo com LAMPERT (2003, P. 45):

Pela primeira vez, foi possível pensar o mundo como uma sociedade global. As relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, desenvolvem-se em escala mundial, adquirem preeminência sobre as relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala nacional. É a chamada era do neoliberalismo.

Diante disso, o mundo contemporâneo sofreu transformações estruturais significativas e o processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia universalizou o homem moderno, criando condições objetivas para que ele seja, ao mesmo tempo, universal e tribal. Segundo DOWBOR (2005, P. 18), “vivemos no mundo da comunicação generalizada, da sociedade da massa média, com uma multiplicação de valores locais”. Com isso, perde sentido a existência de uma história unitária, com um sentido privilegiado.

2.1 TECNOLOGIA E O PAPEL DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

A grande mudança no final de século XX foi a valorização do conhecimento e da informática. Nesse contexto, as informações se transformam em conhecimento, e essa tarefa, dentro das organizações, é responsabilidade maior dos gestores.

Na sociedade do conhecimento, a evolução dos recursos tecnológicos chegou ao aprimoramento de “software e hardware” e à

própria evolução da tecnologia que propiciou a diminuição dos custos dos computadores, havendo à possibilidade de estes serem adquiridos por uma parcela significativa da população, especialmente nos países industrializados.

Sobre isso, FERREIRA (2006, p.09) comenta que, "em um contexto moderno, a oferta de recursos tecnológicos é abundante". Os instrumentos disponibilizados pela Tecnologia da Informação (TI) estão gerando mais dados à medida que as organizações desempenham suas atividades e estão possibilitando a coleta ou a captação de informações que, até então, não estavam disponíveis. Esses novos recursos tecnológicos também possibilitam a análise e utilização mais abrangentes dos dados ampliados.

Na concepção de ABREU (2000, p.3), "a evolução das potencialidades da TI provoca grandes mudanças: maior capacidade de armazenamento e disponibilidade de informações, interatividade em tempo real e integração de múltiplas mídias, que representam novas formas de trabalho e novas oportunidades".

Assim, à medida que a Tecnologia da Informação foi reinventando as corporações, a Gestão do conhecimento foi surgindo como um esforço essencial para que as instituições enfrentem novos desafios. Segundo ABREU (2000, p.4):

A incorporação, cada vez maior, de conhecimento na produção de bens e serviços e alterações no escopo das organizações, em função da globalização e da alta competitividade dos mercados, bem como as alterações na arquitetura e estrutura organizacional, exige o desenvolvimento de novas competências, tanto em n individual como organizacional.

A gestão do conhecimento tem o propósito de permitir o balanço das riquezas, intelectuais disponíveis, quanto de ampliar constantemente essas riquezas, seja pela disseminação do conhecimento existente para o maior número possível de integrantes da organização, seja pela aquisição de novos conhecimentos a serem incorporados a seu Capital Intelectual.

Desse modo, a introdução e a disseminação da tecnologia, na sociedade, provocaram novas maneiras de gerar e dominar o conhecimento, novas formas de comunicação entre as pessoas e com o mundo, exigindo pensamentos críticos, habilidades e conhecimentos relacionados à tomada de decisões, e à resolução de problemas práticos.

A esse propósito MAÑAS (1999, p.47) diz que a "informação se transformou em recurso fundamental em qualquer organização". Assim pode-se dizer que se vive, na atualidade, na era do conhecimento. Este, por sua vez, é:

A compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade, ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito e do pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido. (OLIVEIRA, 2005, p.45).

Essas informações deverão ser auxiliares no entendimento da realidade; contudo elas, por si mesmas, não são o conhecimento que cada sujeito humano, em particular, tem realidade.

Tal é a disseminação da tecnologia, que a sua entrada na sociedade contemporânea já é fato inquestionável. Entretanto, as transformações resultantes da implementação e utilização da informativa em qualquer área de atuação ainda são passíveis de questionamentos.

Além dos seus extraordinários avanços na criação de sofisticados aparelhos, na riqueza das artes e das simulações, na rapidez dos cálculos, a informática trouxe a velocidade na produção de novas informações e, principalmente, a facilidade da comunicação, e o principal veículo para essa comunicação é a internet.

2.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

O mundo contemporâneo é dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível, a chamada Era Global.

Os recursos tecnológicos são muitos mais potentes e os argumentos, temores e entusiasmos quanto ao seu uso, são de natureza e intensidade diferentes, ninguém duvida que eles tenham lugar no ensino. O que não está claro é que lugar é esse. Por exemplo, para alguns teóricos, a internet é prejudicial à educação dos jovens, mas para outros, ela é um recurso de grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo LAMPERT (2003, p.43):

Em termos globais, o impacto do processo tecnológico, da globalização, da urbanização, das polarizações e do novo papel do Estado leva a uma sociedade marcada por uma maior complexidade, maior diversidade e desigualdade, a um ritmo de transformação extremamente rápido, exigindo respostas mais flexíveis e mecanismos participativos que envolvem todos os membros da sociedade.

Diante disso, observa-se que o mundo constitui, ao mesmo tempo, um desafio à educação e uma oportunidade. É um de-

safio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente que ninguém vai se quer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência.

Então, na medida em que o conhecimento se torna, gradualmente, a matéria-prima privilegiada de todas as áreas de atividade, e surgem novos espaços como a formação nas empresas, as televisões, internet e outros, cresce o papel da área especializada em conhecimento que é a educação, como possível articuladora dos diversos subsistemas. O que não é mais possível é, ver a educação como universo isolado, ou vê-la sem compreender as suas complementaridades com outros espaços do conhecimento.

De acordo com LOBO NETO (1998, p. 45), "todas as correntes da educação, sob ângulos diversos, discutem os problemas gerados pelo desenvolvimento tecnológico no âmbito da educação". As novas situações criadas pela sociedade pós-industrial, o avanço contínuo da informática e dos meios de comunicação e a complexidade crescente dos novos conhecimentos e técnicas acentuaram o conflito entre dois tipos de orientação educacional: a educação cientifica e a humanista. Alem disso, a desigualdade econômica entre as nações industrializadas e os países subdesenvolvidos constitui um obstáculo a um planejamento global da educação, que sempre foi reflexo das condições socioeconômicas.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NA SOCIEDADE MODERNA

Na antiguidade, o conhecimento era transmitido de forma natural e informal. As pessoas reuniam-se em variadas situações, conversavam, discutiam, trocavam ideias e sem perceber, umas ensinavam às outras, aquilo que sabiam de forma prática e significativa, experimentando, investigando, procurando outras respostas.

Ademais o final do século XIX e início do século XX foram marcados pelas grandes concepções e teorias científicas. Assim, a sociedade foi se complexando, as informações se acumulando e a educação se institucionalizou. Apareceram, então, as escolas, os alunos, os professores, orientadores, coordenadores, surgindo educadores de todos os lados do planeta, apresentando técnicas revolucionárias de ensino-aprendizagem.

Segundo MENESES NETO, (2004, p. 45),

Houve um tempo, m que os conhecimentos e os saberes apreendidos na escola representavam bagagem para a vida inteira. Um diploma não era apenas um título, mas certificado vitalício de competência até o fim da vida. Esse tempo também passou e apenas a lembrança dos velhos, o registro dos livros e a mentalidade dos fósseis podem preservá-lo.

Nos dias atuais, não mais basta acumular conhecimentos para depois deles se usufruir. É antes, essencial estar à altura de aproveitar e explorar, pela vida inteira, todas as possibilidades do aprendizado, da atualização do enriquecimento para as mudanças que em todos os momentos nos assaltam.

No transcorrer do tempo, a sociedade sofreu grandes mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas. Esse acontecimento vem sendo apontado por muitos estudiosos do assunto como o período de transição de uma Sociedade Industrial para uma Sociedade doConhecimento, juntando-se a essas mudanças o que vem alterando, principalmente a estrutura econômica das nações.

Além disso, o mundo do trabalho e o setor produtivo vivenciam transformações substanciais que vem acarretando impactos e novos desafio para a área educacional. Devido à necessidade de uma maior competitividade, no mercado e cada vez mais exigente, assiste-se à adoção progressiva de um novo paradigma tecnológico que se caracteriza pela mutabilidade, conferida pelos avanços da microeletrônica.

Segundo FERREIRA (2006, p. 23),

O fim da guerra fria, decorrente da queda do socialismo real, provocou o desmantelamento da indústria bélica, que conferia elevados lucros para a mais poderosa nação do mundo, os Estados Unidos. Como era preciso manter a hegemonia americana, a "guerra" desviou o seu foco, passando então a ser travada no âmbito da detenção da produção ou do mercado de consumo da tecnologia. É, nessa perspectiva, que pode entender a força com que a tecnologia adentra na sociedade, o que se configura na Era do Conhecimento, quem detém conhecimento, detém poder.

Dessa forma, a tecnologia mudou as organizações, pois os materiais são os recursos renováveis (biotecnologia), cerâmica, reciclagem; as ferramentas são máquinas para ajudar a mente (computadores e eletrônica relacionada); os modelos de produção estão diretamente relacionados com robôs, substituindo diretamente os homens na linha de produção. Assim, a economia global integrada, cuja atividade econômica central é a provisão de serviços baseados no capital humano e no recurso fundamental.

O principal foco desse novo século, é a capacidade de transformação contínua e o crescimento humano, em que enfatiza o indivíduo autônomo numa sociedade descentralizada com valores dominantes.

Da mesma forma na área tecnológica dos setores produtivos ou de serviços novos, equipamentos são inventados através de

projetos e, em seguida, fabricados e colocados em funcionamento para produzir os novos produtos ou serviços; nas áreas financeiras, administrativas e educacionais.

No contexto educacional, pode-se dizer que a Nova Era do Conhecimento trouxe diversos paradigmas da educação e da comunicação. Para educar o sujeito, convém saber o que se quer que ele se torne. É necessário indagar para que vivem os homens, ou seja, qual é a finalidade da vida e como ele deve ser. Os pais e educadores devem estar atentos às mudanças sociais, questionando sobre a natureza do mundo e os limites fixados "por que" e o "para que" saber e fazer.

Além disso, é preciso que a educação seja mais significativa, mais prazerosa e o que se aborda faça algum sentido para o aluno, seja do seu interesse, satisfaça suas necessidades biopsicossociais e que o prepare para o mundo de hoje. É necessário, ainda, que a escola encontre formas de desenvolver as competências dos alunos para a aprendizagem.

Sintetizando, pode-se afirmar que os fatores: globalização, reestruturação produtiva e novas tecnologias se constituem, hoje, em objetos privilegiados, para os quais converge a maioria dos discursos e das propostas de ação que vem norteando os rumos da política educacional brasileira contemporânea. Dentre estes, sem dúvida, o mais repetido é o referente ao emprego das novas tecnologias no campo educacional.

Em vista disso, apregoa-se que a revolução tecnológica, na medida em que impõe um novo padrão de conhecimento e uma radical transformação nas formas de produção, sistematização e vinculação da informação, demanda uma drástica reestruturação da instituição escolar, que se vê ameaçada enquanto lugar preferencial da produção do saber.

Na realidade, as investigações sobre o emprego das novas tecnologias no cotidiano em sala de aula estão aquém do que se poderia desejar. Por isso mesmo, são muitas as questões, as dúvidas, as ansiedades dos professores sobre o emprego das tecnologias da informação e da comunicação na educação.

Para GADOTI (2005, p. 34), "as consequências da evolução das novas tecnologias, centradas na comunicação de massa, na difusão do conhecimento, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino, pelo menos na maioria das nações; mas a aprendizagem à distância, sobretudo a baseada na Internet, parece ser a grande novidade educacional".

Ademais, a educação opera com as linguagens: a da televisão é, particularmente, a da informática. Entretanto, a cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da internet, em particular da educação à distância. Por isso, os Jovens que ainda não internalizam inteiramente essa cultura adaptam-se, com mais facilidade do que os adultos, aos usos do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz uma reflexão de grande relevância para a educação, analisando a questão dos desafios da diversidade e das novas tecnologias centradas nas diferentes configurações da sociedade em que vivemos e do papel da gestão do conhecimento nesse processo.

Portanto, não é apenas a educação que se defronta com novas tecnologias: estas mesmas tecnologias estão impactando todo o universo social e gerando novas dinâmicas em que o conhecimento vai se tornando, gradualmente central. Além disso, a transformação envolve praticamente, todas as áreas de atividade: economia, política, cultura, a própria organização do tecido social e das relações humanas, além de provocar uma mudança radical no modo de utilizar o principal recurso não-renovável, o curto tempo da vida humana.

Diante disso, a pressão por um nível mais elevado de conhecimentos atinge todos os setores: agricultura, indústria, bancos, saúde e a própria educação. Com isso, está deixa de ser uma breve passagem pelos "bancos" escolares, na preparação para a vida profissional, tratando de aprender e reaprender em todas as fases da vida, e de reorganizar a educação em função do novo universo.

Nesse contexto escolar, os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino-aprendizagem, e uma razão mais óbvia advém dos diferentes tipos de abordagens de ensino que podem ser realizados através do computador, devido aos inúmeros programas desenvolvidos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a maior contribuição do computador como meio educacional advém de o fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados.

Então, o duelo não é simples: por isso, precisa-se preparar os alunos para trabalhar com um universo tecnológico, no qual os professores ainda são principiantes. Além disso, o desafio das novas tecnologias não é apenas técnico e pedagógico é também de saber selecionar os recursos que melhor atendem às necessidades dos educandos. Desse modo, compreende-se que a tecnologia está se desenvolvendo e "espalhando-se" rapidamente.

Igualmente, salienta-se que a incorporação de informática na escola pode gerar projetos interdisciplinares, trabalhando conceitos, entre outros, o desenvolvimento das

tecnologias, que desafia o professor a rever e a ampliar seu conhecimento a todo instante. Assim, ele percebe que não é mais a única fonte de conhecimento para os alunos, estando a compartilhar as diferentes informações e experiências vividas para a construção de novos conceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Aline França. Gestão de Informações ou gestão do conhecimento? In: XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, - CBBD 2000. Porto Alegre.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. São Paulo: Vozes, 2002.

BEAL, Adriana. Gestão estratégica da informação. São Paulo: Atlas, 2004.

DELORS, J., Educação um Tesouro a Descobrir. São Paulo. Cortez; 2001.

DOWBOR, Ladislau, os desafios da Comunicação. RJ-Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, Nilze Maria Campos. Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GADOTTI, Moacir. Autonomia como estratégia da qualidade e a nova organização do trabalho na escola. Petrópolis: Vozes, 2005.

KENSKI, Vani. Tecnologia e educação. São Paulo: EDUSF, 2000.

LAMPERT, Ernani. As interfaces entre a Internet e a Educação. In: Tecnologia Educacional – Anos XXXXXXI Números 159/160, p. 43-55.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. Educação à Distância: algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. A filosofia do ensino à distância e seu papel social. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1998.

MANÃS, Antônio Vico. Administração de sistemas de informação. São Paulo: Érica, 1999.

MENEZES NETO, Edson Leal. Computador e Escola: a ótica do aluno. São Cristóvão, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

MORAES, Dênis de – Planeta Mídia: tendências da comunicação na era global. São Paulo: Campo Grande: Letra Livre, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo (Org.) Perspectivas da tecnologia educacional. São Paulo: Pioneira, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

RODRIGUES, W. Manual de criação e elaboração de materiais para a educação à distância. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SILVA, Carmem. Educação à distância. Guia Brasileiro de Educação à Distância. São Paulo: Editora Esfera, 2005.

TAJRA, Sammya Feitosa. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. São Paulo: Ática, 2000.

VALENTE, J. A. Informática na educação: do livro ao software. Florianópolis: ENDIPE, 2005.

VARGAS, Milton. História da ciência e da tecnologia no Brasil: uma súmula. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/6795025/Milton-Vargas-Historia-Da-Ciencia-e-Da-Tecnologia-NoBrasil-Uma-Sumula.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO

DANILO RODRIGUES INACIO

RESUMO

O papel da psicopedagogia nas instituições de ensino, como sua atuação pode contribuir no domínio das funções de ensinar e aprender e como suas ações interventivas, abordagem sistêmica e estudos epistemológicos podem ajudar o aprendiz a vencer obstáculos que o impedem de progredir intelectualmente. Abordar as características da atuação da psicopedagogia no ambiente escolar e como seu auxílio pode contribuir no desenvolvimento e construção do conhecimento humano. Diferente do que muitos imaginam a psicopedagogia não estão associadas apenas as dificuldades de aprendizado, mas a todo processo de aquisição do conhecimento do ser humano. A psicopedagogia institucional possui caráter preventivo no campo da aprendizagem, atua através de atitudes que promovam apropriação do saber ao sujeito por meio de práticas que facilitem os processos de aprendizagem, além de colaborar nas práxis pedagógicas em sincronismo com os professores.

Palavras Chave: Psicopedagogia. Ensinar. Aprendizagem. Práticas.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogia:

"A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde, que se ocupa do processo de aprendizagem, considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentos em diferentes referenciais teóricos".

Diferente do que muitos imaginam a psicopedagogia não está associada apenas as dificuldades de aprendizado, mas a todo processo de aquisição do conhecimento do ser humano. A psicopedagogia institucional possui caráter preventivo no campo da aprendizagem, atua através de atitudes que promovam apropriação do saber ao sujeito por meio de práticas que facilitem os processos de aprendizagem, além de colaborar nas práxis pedagógicas em sincronismo com os professores.

O atendimento psicopedagógico institucional na escola, geralmente ocorre em grupos, por alunos da mesma faixa etária e tem como meta melhorar o desempenho escolar dos mesmos, visando potencializar suas competências e habilidades por meio de intervenções psicopedagógicos adequadas a estes, entendendo, portanto, que a aprendizagem é um processo contínuo, e esse processo necessitam de profissionais qualificados e um ambiente apropriado e oportuno para que essa aprendizagem ocorra naturalmente.

A intervenção psicopedagógico tem como intenção executar estratégias que facilitem a solucionar os problemas de aprendizagem, seja eles por motivação orgânica ou ambiental e estabelecer conexão a praxe docente, utilizando-se de uma relação interpessoal de maneira transversal, isto é, elaborar um trabalho em conjunto que pressupõe da coparticipação dos profissionais da educação, da família do aluno de forma integradora.

Aprender envolve o interesse, vontade e desejo e o psicopedagogo é aquele profissional que busca o despertar o desejo do saber no sujeito aprendente e para tanto se faz necessário direcionar-se para a singularidade de cada indivíduo, propor desafios capazes de desempenhar a superação das dificuldades que possam interromper o percurso acadêmico dos discentes.

O psicopedagogo deve incentivar o sujeito a obter prazer e curiosidade em aprender e propor um procedimento único para cada caso em especial, de acordo com suas especificidades, uma vez que, cada pessoa aprende de modo diferente e por isto, é imprescindível que haja conteúdos diversificados, atividades individualizadas e variados modelos de aprendizagem para estimular o conhecer em uma parte de estudantes que não aprendem do jeito tradicional.

1. A PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA

A Psicopedagogia, na instituição escolar tem uma função preventiva, sua ação é interdisciplinar e dedica-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colaboração nos planos educacionais e lúdicos no âmbito dessas organizações, numa modalidade cujo caráter é clínico institucional, através de diagnóstico e propostas operacionais convenientes. Sobre o fazer psicopedagógico institucional, ocorre dentro do estabelecimento de ensino, nas relações estabelecidas entre professor e o aluno, entre o currículo, programas e conteúdo, e com o grupo social escolar. Esta visão propõe o embasamento, no modelo sistemático, onde as relações são de grande importância.

(BASSEADAS, 1996).

Para Weiss (1997), o fazer psicopedagógico transforma, podendo se tornar numa

ferramenta poderosa para a aprendizagem do aluno, pois amplia e viabiliza os recursos que atendem a necessidade e as características da aprendizagem.

O objeto de estudo da Psicopedagogia institucional é o sujeito em situação de aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem em si. O conhecimento implica no ato de conhecer e de pensar, e se diferencia de acordo com o seu portador. (FERNÁNDEZ, 2001). Segundo Vygotsky, a ato de aprender recebe a influência do ambiente e neste contexto, para a psicopedagogia é primordial valorizar o conhecimento prévio da criança, seus numerosos saberes e favorecer suas múltiplas potencialidades.

A instituição deve, acima de tudo, ensinar o aluno a pensar. É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para formação pessoal, intelectual e moral do aprendiz (LUCKESI, 1994).

2. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

O olhar e a escuta Psicopedagógico deverá ter como objetivo verificar como o aluno está aprendendo e o que possivelmente está dificultando o seu desenvolvimento cognitivo. Para que se possa compreender qual o tipo de problema existente é necessário que o psicopedagogo esteja atento, buscando todas as pistas presumíveis e para tanto, se faz necessário analisar o problema de aprendizagem durante o diagnóstico psi-

copedagógico e só assim se pode intervir de maneira adequada. Para dar os devidos encaminhamentos, o profissional precisa realizar um estudo aprofundado acerca de todas as informações que o diagnóstico lhe proporcionou. (WEISS, 2003).

Observação: é necessário que haja intervenção conforme as características dos problemas apresentados pelas crianças, respeitando suas individualidades.

É importante que o psicopedagogo atue por meio de um olhar multidisciplinar através de um trabalho com equipes provenientes da educação e da saúde. A possibilidade de ampliar a percepção como outros especialistas, permite uma intervenção mais eficaz. A intervenção psicopedagógico inclui os pais no processo, através de reuniões e trabalhos realizados junto aos professores.

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é

fundamental, ou seja, este tem um papel significativo na escola. A sua intervenção inclui:

• orientar os pais;

• auxiliar os educadores e consequentemente a toda comunidade aprendiz

• buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade);

• colaborar no desenvolvimento de projetos (Oficinas psicopedagógicas);

• acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino;

• promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo

administrativo e de apoio e dirigentes.

3. O ATENDIMENTO CLÍNICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

No início, dê a criança apenas o modelo de como se executa. Conversar sempre com a criança sobre o que foi sentido, sobre as suas impressões a respeito dos movimentos executados, sempre que o exercício permitir orientar a criança a fazê-lo de olhos fechados, favorecendo, assim, a interiorização do que foi vivido, exigindo maior atenção e concentração. É importante que quando realizado um exercício, devemos elogiar a todas as crianças igualmente, pois aquelas que não atingiram o objetivo do exercício e que não foram elogiadas podem levá-las a um estado de ansiedade e frustração.

Os conceitos espaciais: direita, esquerda, atrás, na frente, entre, perto, longe, maior, menor são vivenciados através de movimentos específicos. A partir daí, propomos exercícios com maior intensidade. Coloca-se a medição de um raciocínio, de uma reflexão sobre os dados vivenciados no primeiro nível. Dessa forma, permite a criança passar para a etapa de estruturação temporal requerida para o aprendizado da leitura e da escrita.

A Psicomotricidade, composta numa unidade dinâmica entre Educação, Reeducação e Terapia Psicomotora que interatuam de forma integrada ao centro da vida emocional e efetiva do ser humano, fundamenta-se na comunicação global. Procura harmonizar o comportamento humano sob o enfoque do movimento e da linguagem, meios pelos quais as pessoas se comunicam entre si e transformam o mundo que as envolvem.

Como ação educativa a Psicomotricidade, por meio da Educação Psicomotora, é essencialmente plástica e envolvente, sendo considerada por Barros (1992), como "a alma do movimento" aquilo que não se vê não se toca, porém se sente. A educação psicomotora tem por objetivo permitir à criança viver em harmonia com seu corpo, com os outros e com o ambiente envolvente.

A educação psicomotora possibilita uma formação de base indispensável a toda criança, pois assegura o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se por meio do intercâmbio entre o meio no qual se encontra inserida. A terapia psicomotora refere-se, particularmente, a todos os Casos-problemas em que a dimensão afetiva parece dominante na instalação inicial do transtorno. Pode estar associada à educação psicomotora ou se continuar com ela.

Os transtornos do desenvolvimento psicomotor são muito difíceis de definir. Refletem sempre alterações que afetam vários aspectos do desenvolvimento da criança; daí a importância de intervir o quanto antes, pois o transtorno pode repercutir negativamente em outras áreas, agravando e comprometendo todo o desenvolvimento da criança.

Quando pensamos em uma possibilidade de avaliação psicomotora, temos que ter em mente que não estamos nos referindo a uma forma de classificar a criança, mas sim estamos buscando uma alternativa, uma possibilidade que auxilie a criança, principalmente, aquela no início de sua vida escolar, a conseguir alternativas que colaborem durante esse processo, que permitam que o aprendizado ocorra de forma significativa, mas acima de tudo prazerosa, que o ato de aprender não seja um momento de sacrifício e esforço extremo, mas sim um momento no qual há uma interação e um entendimento acerca do universo que a cerca.

O Psicomotricista é o profissional que age na interface saúde, educação e cultura, avaliando, prevenindo, cuidando e pesquisando o indivíduo na relação com o ambiente

e processos de desenvolvimento, tendo por objetivo atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição.

Cabe ao psicomotricista decifrar a linguagem lúdico-corporal da criança. Não emitir juízo de valor, não reprimir, não culpar, não punir, apenas deixar que os sentimentos fluíssem, naturalmente, oportunizando a expressão simbólica, para que a criança possa, através do prazer de brincar, descarregar suas tensões e elaborar seus conflitos.

Quando uma criança não consegue se expressar, aparecem angústias e distúrbios psicossomáticos. Ela necessita de um espaço para exteriorizar sentimentos e emoções. A ordem é comunicação corporal e o Psicomotricista se posiciona como um parceiro simbólico na convivência com as crianças, permitindo-lhe decodificar as suas reações e as suas relações com a vida.

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nos 9394) - LDB - promulgada em dezembro de 1996, reconhece a necessidade de que a educação promova a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos sociais da criança.No Art. 29 do capítulo sobre Educação Básica, seção II, a educação infantil é vista como "(...) a primeira etapa básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Os avanços nas teorias do desenvolvimento infantil forneceram uma nova imagem da primeira infância e de suas necessidades, evidenciando os aspectos cognitivos do desenvolvimento, ou seja, estratégias que guiam o desenvolvimento de competências cognitivas e os aspectos relacionais/afetivos que promovem processos perceptivos e de pensamento. Estes estudos revelaram também a relação entre a necessidade da criança em explorar livremente o meio ao seu redor, e a segurança afetiva dada pelo adulto a sua volta.

A socialização, a autonomia e a capacitação de construir o mundo explorando-o são aspectos desta imagem da primeira infância e também objetivos educacionais. Desta forma, existe uma especificidade da educação infantil, na qual há necessidades da criança a serem respeitadas e satisfeitas e competências a serem fornecidas e incentivadas.

Na educação infantil, as estratégias que orientam a ação do adulto devem promover e facilitar as experiências da criança, procurando aprofundar e articular suas atividades produtivas como, por exemplo, o rabisco, as histórias construídas livremente, as atividades motoras, identificando situações inéditas que possam incentivá-la a explorar e a transformar seu ambiente. Como a Psicopedagogia é uma teoria e uma prática que se ocupa da aprendizagem humana em qualquer faixa etária, entendemos que ela pode ajudar os profissionais da educação e perceber os pais como seres em processo de aprendizagem, assim como os seus filhos, cabendo à escola o gerenciamento dessa aprendizagem acerca de como gerir a vida escolar de seus filhos.

A intervenção psicopedagógico também se propõe a incluir os pais no processo, por intermédio de reuniões, possibilitando o acompanhamento do trabalho realizado junto aos professores.

4. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A educação psicomotora está direcionada em atuar no âmbito escolar, visando o desenvolvimento global do indivíduo por meio dos movimentos, auxiliando na prevenção de distúrbios de aprendizagem, exercitando a estimulação precoce e proporcionando as vivências corporais, desafiando zonas de desenvolvimento do esquema corporal.

Nessa dimensão, a Psicomotricidade atua constituindo a base de sustentação do corpo como origem da aquisição cognitiva, afetiva, orgânica ou movimento, intelecto e afeto.

O processo de desenvolvimento humano está ligado ao corpo em movimento e a mente. O movimento é a parte mais ampla e significativa do comportamento humano, é comandado através de três fatores básicos: os músculos, a emoção e os nervos, que formam um sistema de sinalizações que permite atuar de forma coordenada e sincronizada.

A mente transmite sinais aos músculos através de mecanismos cerebrais, que ordenam para o controle da contínua atividade de movimento e específica finalidade da capacidade de equilíbrio e segurança as posições estáticas, que constituem as estruturas psicomotoras da unidade básica do movimento.

Aos poucos, esse corpo em movimento forma um organismo bem estruturado, expressando desejo, prazer, emoções e, posteriormente, a linguagem. Esse processo reproduz situações reais de vivência dos elementos psicomotores que se transformam em significado da representação corporal, isto é, quando inexiste deficiências orgânicas que podem condicionar ou dificultar esse processo.

Dessa forma, o organismo constitui a infraestrutura neurofisiológica de todas as coordenações do desenvolvimento psicomotor e cognitivo do indivíduo. Nesse sentido a prática não se dá apenas por observação e análises de comportamentos, mas fundamentalmente por intermédio das intervenções e interações dos professores com as crianças.

O foco da implementação pedagógica está na instrumentalização das práxis do professor; para isto optou-se pela realização de oficinas que contemplem atividades práticas envolvendo jogos individuais e coletivos que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, tais como: memória, atenção, concentração, raciocínio entre outras.

Para Boulch (1986, p.25),

A educação psicomotora deve ser uma considerada como uma educação de base. Ela condiciona todos os aprendizados escolares, levando o sujeito a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos. A educação psicomotora deve ser praticada. A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Os transtornos do desenvolvimento psicomotor são muito difíceis de definir. Refletem sempre alterações que afetam vários aspectos do desenvolvimento da criança; daí a importância de intervir o quanto antes, pois o transtorno pode repercutir negativamente em outras áreas, agravando e comprometendo todo o desenvolvimento da criança.

Quando pensamos em uma possibilidade de avaliação psicomotora, temos que ter em mente que não estamos nos referindo a uma forma de classificar a criança, mas sim estamos buscando uma alternativa, uma possibilidade que auxilie a criança, principalmente, aquela no início de sua vida escolar, a conseguir alternativas que colaborem durante esse processo, que permitam que o aprendizado ocorra de forma significativa, mas acima de tudo prazerosa, que o ato de aprender não seja um momento de sacrifício e esforço extremo, mas sim um momento no qual há uma interação e um entendimento acerca do universo que a cerca.

O Psicomotricista é o profissional que age na interface saúde, educação e cultura, avaliando, prevenindo, cuidando e pesquisando o indivíduo na relação com o ambiente e processos de desenvolvimento, tendo por objetivo atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição.

Cabe ao psicomotricista decifrar a linguagem lúdico-corporal da criança. Não emitir juízo de valor, não reprimir, não culpar, não punir, apenas deixar que os sentimentos fluíssem, naturalmente, oportunizando a expressão simbólica, para que a criança possa, através do prazer de brincar, descarregar suas tensões e elaborar seus conflitos.

Quando uma criança não consegue se expressar, aparecem angústias e distúrbios psicossomáticos. Ela necessita de um espaço para exteriorizar sentimentos e emoções. A ordem é comunicação corporal e o Psicomotricista se posiciona como um parceiro simbólico na convivência com as crianças, permitindo-lhe decodificar as suas reações e as suas relações com a vida.

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nos 9394) - LDB - promulgada em dezembro de 1996, reconhece a necessidade de que a educação promova a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos sociais da criança.No Art. 29 do capítulo sobre Educação Básica, seção II, a educação infantil é vista como "(...) a primeira etapa básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Os avanços nas teorias do desenvolvimento infantil forneceram uma nova imagem da primeira infância e de suas necessidades, evidenciando os aspectos cognitivos do desenvolvimento, ou seja, estratégias que guiam o desenvolvimento de competências cognitivas e os aspectos relacionais e afetivos que promovem processos perceptivos e de pensamento. Estes estudos revelaram também a relação entre a necessidade da criança em explorar livremente o meio ao seu redor, e a segurança afetiva dada pelo adulto a sua volta.

A socialização, a autonomia e a capacitação de construir o mundo explorando-o são aspectos desta imagem da primeira infância e também objetivos educacionais. Desta forma, existe uma especificidade da educação infantil, na qual há necessidades da criança a serem respeitadas e satisfeitas e competências a serem fornecidas e incentivadas.

Na educação infantil, as estratégias que orientam a ação do adulto devem promover e facilitar as experiências da criança, procurando aprofundar e articular suas atividades produtivas como, por exemplo, o rabisco, as histórias construídas livremente, as atividades motoras, identificando situações inéditas que possam incentivá-la a explorar e a transformar seu ambiente.

A Prática Psicomotora tem uma filosofia de cuidado e respeito à pessoa, entendendo que cuidar é mais que um ato; é uma atitude e, portanto, abrange mais que um momento de atenção. "Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro." E respeitar, aceitar e receber com sensibilidade a expressividade da criança em sua forma, conteúdo e sentido, sem julgamento ou preconceito.

Portanto, o que se espera é que o psicomotricista esteja preparado para a escuta do outro, pois deve compreender e considerar que todas as manifestações da criança -

suas ações e comportamentos, suas brincadeiras e jogos, sua linguagem e expressões gráficas são atualizações de um vivido de prazer e/ou desprazer, caracterizando a expressão de sua história.

A partir dessa escuta e compreensão, o psicomotricista acolherá as produções da criança, acompanhando-a assim em seu processo de maturação, ou ajudando-a a reencontrar, quando necessário, uma dinâmica de prazer, geradora do desejo de existir.

Para que a Prática Psicomotora Educativa possa ter seu lugar de atuação dentro da escola, é fundamental que a criança seja olhada em sua totalidade e que lhe seja oferecido um espaço de confiança e liberdade de expressão.

O psicomotricista, assim como os demais profissionais da escola, que acompanham a criança no seu desenvolvimento deve ter uma atitude de acolhimento e respeito num ambiente de liberdade e segurança, ou seja, com limites claros e seguros. Ele deve estar atento às suas próprias reações tônico-emocionais, ajustando-se a cada situação vivida pelo grupo, sem perder sua identidade, porém mantendo-se firme em seu papel de autoridade, sem que para isso tenha que ameaçar ou culpar a criança.

Desta forma, a criança sentir-se-á segura e o profissional poderá seguir seu objetivo, favorecendo a maturação psicológica da criança através do retorno, por uma via indireta, à sensória-motricidade, norteada pelo prazer de agir, expressão dos afetos e dos conteúdos fantasmáticos e cognitivos.

Caberá também ao psicomotricista organizar dentro da Instituição Escolar um quadro claro e coerente para o trabalho - espaço, tempo e sistema de atitudes -, de modo que isto aconteça de forma produtiva e sem confusões para a criança ou outros profissionais da Instituição. O espaço deve ser amplo, claro, marcado por uma atmosfera de bem-estar onde todos possam se sentir bem, acolhidos, com prazer em ali permanecerem, além de possuir material e disposição adequados.

O tempo de duração de cada sessão, a organização do tempo e a regularidade dos atendimentos devem se manter constantes - variando em função da faixa etária -, dando segurança à criança e contribuindo para seu desenvolvimento harmonioso.

O quadro da Prática Psicomotora educativa é para a criança um lugar de trabalho em grupo; lugar da sensória-motricidade, onde ela experimentará o prazer através do movimento; lugar da expressividade motora, onde será ouvida e reconhecida em sua maneira de ser original e singular no mundo; lugar de comunicação verbal e não verbal; lugar de construções simbólicas; lugar de desejo, aonde a criança vai com alegria e deseja retornar; enfim, um lugar onde ela poderá se projetar num espaço acolhedor e seguro.

Para o psicomotricista é, também, um lugar de observação do processo de maturação da criança, de suas possibilidades e/ou dificuldades motoras, comportamentais, de representação e comunicação; lugar de possíveis intervenções em suas produções para fazê-la evoluir; lugar de acolhimento - tônico, gestual, postural e emocional -, que favoreçam o seu desabrochar.

Para os professores, o quadro da Prática Psicomotora é um lugar de conhecimento e troca sobre a criança, seu desenvolvimento e suas possibilidades pedagógicas; e sobre o grupo/turma, suas interações, seus interesses, seus caminhos de evolução.

Para a instituição, pode ser um lugar a partir do qual surjam reflexões e discussões sobre a prática pedagógica, sua metodologia, filosofia e coerência.

Entretanto, este trabalho se mantém dentro do contexto escolar, o que o diferencia, completamente, da terapia psicomotora. Nesta abordagem, todos os princípios da Prática Psicomotora educativa permanecem válidos, mas o psicomotricista intensifica seu engajamento tônico-emocional com o grupo durante as "brincadeiras de reasseguramento".

Para esta modalidade de trabalho são formados pequenos grupos de crianças. Os pais também participam deste processo, sendo recebidos, regularmente, pelo psicomotricista ou por outro profissional especializado, visando a um acolhimento e a uma abertura para um "espaço de palavra", possibilitando-lhes falar de suas dúvidas, preocupações e atitudes frente à criança.

A psicomotricidade marca seu lugar como ciência da educação e da saúde, pois trabalha o corpo de um sujeito que age sobre o mundo, numa relação dialética de transformação, cuja origem se funda no período de 0 a 7 anos, marcado por uma fusão/dependência inicial e uma autonomia crescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia surgiu da necessidade de uma melhor compreensão e entendimento do processo de aprendizagem, comprometendo-se assim co a transformação da realidade escolar, possibilitando dinâmica em sala de aula, contemplar e melhorar a interdisciplinaridade, juntamente co outros profissionais da escola.

O Psicopedagogo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e os obstáculos que se impõem ao pleno do-

mínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Como a Psicopedagogia é uma teoria e uma prática que se ocupa da aprendizagem humana em qualquer faixa etária, entendemos que ela pode ajudar os profissionais da educação a perceber os pais como seres em processo de aprendizagem, assim como seus filhos, cabendo á escola o gerenciamento dessa aprendizagem acerca de como a gerir a vida escolar de seus filhos.

Portanto, o estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso, devem analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Desta forma, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio da aprendizagem.

A escola veio para ocupar uma das mais importantes funções da família, que é a socialização, a escola é o único lugar em que meninos e meninas têm a possibilidade de interagir com iguais e onde se devem submeter continuamente a uma norma de convivência coletiva.

Pensando assim, cabe ao psicopedagogo intervir junto á família das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, tomar conhecimento de informações sobre a sua vida orgânica, cognitiva, emocional e social. O que a família pensa, seus anseios, seus objetivos e expectativas com relação ao desenvolvimento de seu filho também são de grande importância para o psicopedagogo chegar a um diagnóstico.

O educador deve promover a aprendizagem significativa, incentivando as habilidades de seus aprendizes e mostrando para cada um deles a sua verdadeira potencialidade. As dificuldades encontradas no percurso servirão para torná-los fortes e capazes de transformar o mundo em que vivem.

Portanto, o profissional da Psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mara S. Rumos e Diretrizes dos Cursos de Psicopedagogia: análise crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. Cadernos de Psicopedagogia, V. 3, n. 6, 70-71. Junho. 2004.

BARBOSA, Laura M. S. A Psicopedagogia no Âmbito Escolar. Curitiba. Expoente, 2001.

BASSEADAS, E. Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico, 3 Ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996

BASTOS, ALICE. Psicopedagogia Clínica e Institucional: diagnóstico e intervenção. São Paulo. Loyola, 2015.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre. Artmed, 1994.

---------- Fracasso Escolar: um olhar Psicopedagógico. Porto Alegre. Artmed, 2000

CAMPOS, Maria C. M. Atuação em Psicopedagogia Institucional: brincar, criar, e aprender em diferentes idades. Rio de Janeiro. Wak, 2013.

ESCOTT, Clarice; ARGENTI, Patrícia. A Formação em Psicopedagogia nas Abordagens Clínica e Institucional: uma construção teórica e prática. Novo

Hamburgo. Feevale, 2001.

FAGALI, Eloisa; VALE, Zélia. Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e a construção na sala de aula. Petrópolis. Vozes, 2008.

FERNANDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendente. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

---------- A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

MASSADAS, Cláudia T. Psicopedagogia na Escola: reflexão sobre intervenção institucional possível. Rio de Janeiro. STJ, 1993.

OLIVEIRA, Maria A. C. Intervenção Psicopedagógica na Escola. Curitiba. IESDE. Brasil, 2012.

---------- Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba. IBPEX, 2009.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LIMITAÇÕES E DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM

DÉBORA APARECIDA DE SOUZA GUIMARÃES

RESUMO

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata com desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais; assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças. As pessoas com algum tipo de deficiência não eram mais exterminadas, mas deixadas dependente da caridade das pessoas. Na idade média no que diz respeito a pessoas com deficiência contamos com o seguinte cenário: Reconhece a existência da alma no deficiente e prescreve ora dádiva de da caridade, ora do açoite. "Isso porque muitas vezes o deficiente era considerado possuído pelo demônio, pois se entendia que quando faltavam à razão e a perfeição aí estava o mal". Em consequência eram frequentes os rituais de flagelação o ato de flagelar um indivíduo com deficiência era considerado um ato de caridade. Ainda neste período vemos o nascimento de movimento da Inquisição Católica, baseada na preocupação dos representantes religiosos em controlar e punir a grande massa de inculto e supersticiosos, bem como a possibilidade desses serem seduzidos pelas ações demoníacas, por isso a necessidade de criar um instrumento que pudesse eliminar tal possibilidade e servir de exemplo. Se imaginarmos uma pessoa com deficiência ao longo da Idade Média, sem qualquer tipo de assistência e cuidado que possibilitasse seu desenvolvimento, aprendizado e socialização, somados as ideias supersticiosas, não é difícil compreender que facilmente poderiam cometer alguns desses crimes e por esse motivo eram devidamente punidas.

Palavras Chave: Deficiência. Intelectual. Alteração. Desempenho. Cerebral.

INTRODUÇÃO

Essa definição, adotada para diagnostico de deficiência intelectual, não considera apenas o QI baixo como até a pouco era diagnosticado, mas também, uma avaliação abrangente das habilidades e dificuldades da pessoa deficiente em se relacionar com o meio ambiente, na execução das atividades diárias, nos cuidados pessoais, no aprendizado acadêmico e na atuação no meio onde vive.

Exemplificando, as pessoas com deficiência intelectual se relacionam com o mundo de forma diferenciada da maioria das pessoas. São mais lentas, levam mais tempo para aprender, ou seja, precisam de apoio na escola e no trabalho. Essas dificuldades variam de intensidade podem ser leves ou mais acentuadas. As mais leves são mais difíceis de serem identificadas, porque não são evidentes.

São a princípio observadas pelas famílias e posteriormente diagnosticadas na idade escolar. Assim, nas diversas formas que se apresentam, vão precisar de mais ou menos apoio. A deficiência intelectual não é uma doença, mas, uma incapacidade intelectual, em determinadas áreas de acordo com o comprometimento de cada pessoa.

Não deve ser confundida com deficiência intelectual, a diferença é que na doença mental a pessoa perde a noção de si mesma e da realidade a sua volta. Pode ser mais branda ou mais severa ocasionando muitas vezes dificuldade de raciocínio lógico e concentração. Essas pessoas apresentam humor variado e grande dificuldade de relacionamento. São as psicoses, as depressões, a síndrome do pânico, as esquizofrenias. Esses casos devem ser tratados com medicação e com atendimento terapêutico.

A doença mental não é caracterizada como deficiência, mas como doença. Apesar de ser um quadro diferente da deficiência mental, algumas pessoas possuem as duas patologias. Por exemplo, é possível que uma pessoa tenha deficiência intelectual associada a um quadro depressivo, assim como a doença mental mais grave pode ocasionar um limite intelectual.

Tenho observado no dia a dia, que a pessoa com diagnóstico de doença mental, dependendo do nível de comprometimento, também vai precisar de apoio e oportunidades. É importante que os profissionais responsáveis pela emissão de laudos médicos considerem os limites intelectuais ocasionados pela doença mental. Nos dois diagnósticos, são pessoas que, com apoios adequados, poderão ser produtivas e integradas socialmente.

2. O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

À medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, palavras e conceituações mais apropriadas ao atual patamar de valorização dos seres humanos estão sendo incorporadas ao discurso dos ativistas de direitos, por exemplo, dos campos da deficiên-

cia e da saúde mental.

O conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade, o conceito de incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição.

A incapacidade de uma pessoa cega para ler textos que não estejam em braile, a incapacidade de uma pessoa com baixa visão para ler textos impressos em letras miúdas, a incapacidade de uma pessoa em cadeira de rodas para subir degraus, a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações conceituais, a incapacidade de uma pessoa surda para captar ruídos e falas. Ou seja, não é a pessoa COM deficiência que é incapaz, mas, o ambiente ou a situação que é promovida de forma a impedir que a pessoa com deficiência haja normalmente.

Configura-se, assim, a situação de desvantagem imposta às pessoas COM deficiência através daqueles fatores ambientais que não constituem barreiras para as pessoas SEM deficiência.

Ao longo da história, muitos conceitos existiram para definir a pessoa com deficiência intelectual. Já foram chamados, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongoloide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc. Atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira inclusive) de se usar o termo deficiência intelectual, com o qual se faz apropriado concordar por duas razões.

A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos. O primeiro passo no estudo independente da condição da deficiência mental ocorreu no início do século 19, quando se estabeleceu a diferenciação entre a idiotia e a loucura. Há cinco décadas, especialistas se preocupam em explicar a diferença que existe entre os fenômenos deficiência mental e doença mental.

Pois são termos parecidos, que muita gente pensa significarem a mesma coisa. Então, em boa hora, vamos separar os dois conceitos científicos. Também no campo da saúde mental (área psiquiátrica), está ocorrendo uma mudança terminológica significativa, que substitui o termo doença mental por transtorno mental.

Permanece, sim, o adjetivo mental (o que é correto), mas o grande avanço científico foi a mudança para transtorno. Em 2001, o Governo Federal brasileiro publicou uma "lei sobre os direitos das pessoas com transtorno mental" (Lei n. 10.216, de 6/4/01), na qual foi utilizada exclusivamente a expressão transtorno mental.

Em dia cada vez mais se está substituindo o adjetivo mental por intelectual, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, evento esse que aprovou o documento DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Observe-se que o termo intelectual foi utilizado também em francês e inglês: (Déclaration de Montreal sur la Déficience Intelectuelle, Montreal Declaration on Intellectual Disability).

A expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada já em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou em Nova York o simpósio chamado INTELLECTUAL DISABILITY: PROGRAMS, POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro).

A propósito, uma influente organização espanhola mudou seu nome, conforme notícia publicada em 2002: "Espanha – Resolução exige a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual.

A Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Mental aprovou por unanimidade uma resolução substituindo a expressão "deficiência mental" por "deficiência intelectual". Isto significa que agora a Confederação passa a ser chamada Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Intelectual (Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual).

Muita gente confunde Deficiência Intelectual e doença mental, mas é importante esclarecer que são duas coisas bem diferentes.

Na Deficiência Intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que acontece antes dos 18 anos, e que prejudica suas habilidades adaptativas.

Já a doença mental engloba uma sé-

rie de condições que causam alteração de humor e comportamento e podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em resumo, é uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um psiquiatra, com uso de medicamentos específicos para cada situação.

Além dos tipos de deficiência intelectual conhecidos, como é o caso da Paralisia Cerebral, esta deficiência influencia diretamente outras deficiências, síndromes e necessidades especiais, são casos como:

* Autismo

* Síndrome de Down

* Síndrome de Asperger

* Síndrome de Rubinstein-Taybi

* Síndrome de Angelman

* Deficiência em X-Frágil

* Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

Geralmente, a família procura por um diagnóstico quando identifica que sua criança tem algumas características diferentes das outras: demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar; não compreende as ordens que lhe são dadas; ou tem dificuldade para aprender alguma atividade, principalmente na escola.

No entanto, esse diagnóstico é um processo minucioso, que envolve a compreensão de diversos fatores, como os genéticos, sociais e ambientais. Por isso, sempre que possível, deve ser feito por uma equipe multidisciplinar, composta por médicos, psicólogos e assistentes sociais.

Isso é importante porque o indivíduo deve ser avaliado em sua totalidade, para uma compreensão melhor da sua condição. Entre outros aspectos, a equipe médica investiga a história clínica familiar e realiza exames neurológicos e morfológicos; o psicólogo aplica testes e provas; o assistente social avalia a realidade familiar e social em que a criança vive e como isso pode influenciar no seu desenvolvimento.

O Instituto Inclusão Brasil estima que 87% das crianças brasileiras com algum tipo de deficiência intelectual têm mais dificuldades na aprendizagem escolar e na aquisição de novas competências, se comparadas à crianças sem deficiência. Mesmo assim, é possível que a grande maioria alcance certa independência ao longo do seu desenvolvimento. Apenas os 13% restantes, com comprometimentos mais severos, vão depender de atendimento especial por toda a vida.

A chance de uma criança desenvolver Deficiência Intelectual depende de diversos fatores relacionados à genética, acompanhamento da gestação, saúde da mãe durante a gravidez, ambiente familiar saudável na infância e adolescência da criança, entre outros. Alguns cuidados devem ser tomados, para evitar ou minimizar as consequências da Deficiência Intelectual na vida da pessoa:

* Procurar aconselhamento genético, antes de engravidar, quando houver casos de deficiência intelectual na família, casamentos entre parentes ou idade materna avançada (maior que 35 anos).

* Fazer um acompanhamento pré-natal adequado para investigar possíveis infecções ou problemas maternos que podem ser tratados antes que ocorram danos ao feto.

* Manter uma alimentação saudável durante a gestação e evitar uso de bebidas alcoólicas, tabaco e outras drogas.

* Realizar o Teste do Pezinho – que é obrigatório no Brasil – assim que o bebê nascer. Esse teste é a maneira mais efetiva de detectar a fenilcetonúria e o hipotireoidismo congênito, que se não forem devidamente tratados podem levar à Deficiência Intelectual.

* Seguir recomendações de vacinas.

* Oferecer ao bebê alimentação adequada e ambiente familiar saudável e estimulador, além de cuidados para tentar evitar acidentes na infância. Procurar um médico caso note algum problema no desenvolvimento e/ou crescimento da criança.

A Deficiência Intelectual não é uma doença, mas uma limitação. A pessoa com Deficiência Intelectual deve receber acompanhamento médico e estímulos, através de trabalhos terapêuticos com psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

De forma geral, a pessoa com Deficiência Intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades. Seu acompanhamento consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento destas potencialidades e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades garantindo seu bem-estar e inclusão na sociedade.

Geralmente, a família procura por um diagnóstico quando identifica que sua criança tem algumas características diferentes das outras: demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar; não compreende as ordens que lhe são dadas; ou tem dificuldade para aprender alguma atividade, principalmente na escola.

A pessoa com Deficiência Intelectual tem os mesmos direitos que todos os outros cidadãos, assegurados pela Constituição Federal do nosso país: direito à vida, liberdade, igualdade, não discriminação, segurança, propriedade, educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, previdência e assistência social, entre outros.

Com a redução das fronteiras da desigualdade, a pessoa com deficiência poderá, por exemplo, ingressar no mercado de trabalho ou na rede regular de ensino, sem qualquer espécie de discriminação, e assim mostrar sua produtividade e valor.

É dever de a família estimular e uma obrigação das instituições especializadas capacitarem a pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão nestes ambientes, onde terá direito a todos os benefícios assegurados aos demais trabalhadores e estudantes.

Estes são os benefícios específicos que podem ser requeridos pela pessoa com Deficiência Intelectual:

* Benefício de Prestação Continuada (BPC-LOAS) – benefício assistencial em que a pessoa com deficiência tem direito ao recebimento de um salário mínimo mensal, de forma continuada, de acordo com os termos da Lei Federal no 8.742, de 07/12/1993.

* Gratuidade no sistema de transporte municipal/intermunicipal – Bilhete Único Especial para utilização nos ônibus que circulam na cidade de São Paulo, metrô e nos trens da CPTM (concedido através do Convenio de Integração Tarifaria, firmado entre o governo do Estado e a Prefeitura de São Paulo em 14/10/2006.

* Gratuidade no sistema de transporte intermunicipal – Cartão Bom Especial.

* Gratuidade no sistema de transporte interestadual – concedido através da Lei Federal 8.899, de 29/06/1994.

* Suspensão do rodízio de veículos em São Paulo.

* Isenção de IPI na aquisição de automóveis, diretamente ou por intermédio de um representante legal.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, 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.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação

Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A inclusão social é um instrumento extremamente importante na determinação da qualidade de vida dessa pessoa, pois permite o acesso a todos os recursos da comunidade, que favorecerão o seu desenvolvimento global, reforçarão a sua autonomia e ajudarão a construir a sua cidadania.

Como qualquer um de nós, a pessoa com Deficiência Intelectual percebe tudo que se passa ao seu redor. Portanto, devemos criar as oportunidades para que ela possa realizar todas as atividades que achar interessantes e auxiliá-la no que for possível.

A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente aquelas pertencentes às classes exploradas. As pessoas com deficiência intelectual tam-

bém compõem a totalidade social e, desta forma, vivenciam as contradições que são produzidas historicamente.

O progresso científico, verificado na sociedade moderna e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, cultural e social, refletiu na maneira de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento. Apesar dos avanços, o que se verificou foi o processo de institucionalização das pessoas com deficiência.

O deficiente intelectual parece sempre uma criança quando assim é tratado. E assim, é tratado porque a aproximação dos modos de agir culturalmente, estabelecidos para cada idade não se dá de forma espontânea, em nenhum sujeito e quando fala-se dos deficientes intelectuais é mais complicado ainda.

As limitações são da ordem do biológico e da ordem do cultural. Vygotsky

(1989) é claro quando diz que "a capacidade não é uma função íntegra, mas uma série de funções e fatores diferentes que estão unidos num todo" (p. 127). E diz mais, é preciso criar instrumentos culturais (signos) especiais, que consigam tirar o deficiente do desenvolvimento limitado das funções superiores. Para isso, "os procedimentos pedagógicos devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros caminhos porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada" (VYGOTSKY, 1988, p. 22).

"... A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil - recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar..." (PADILHA, 2005, p. 122 e 123)

Nos dois últimos séculos houve grande expansão da Educação Especial, o paradigma da institucionalização passa a ser criticamente examinado e denunciado como sendo uma prática que viola os direitos do homem. É estabelecido então o modelo da integração que se alicerçou na oferta de serviços, com a finalidade de normatizar as pessoas com deficiência. Para ser inclusiva, integrada ao convívio em sociedade, a pessoa com necessidades educacionais tem que modificar-se para que se assemelhe ao máximo possível aos demais cidadãos.

A Deficiência Intelectual é caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e nos comportamentos adaptativos. A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 103).

A criança tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades do dia-a-dia. A pessoa se comporta, muitas vezes, como alguém com menos idade. Existe um atraso, desde pequeno, com lentidão para se desenvolver.

Ainda, de acordo com a Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD, em inglês), uma série de fatores precisa ser levada em consideração para que os médicos possam fazer um diagnóstico de deficiência intelectual. Por isso, se a criança demora para sentar, andar, falar ou tem dificuldades para aprender alguma atividade, principalmente na escola, fique atento e procure um médico para fazer o diagnóstico, pois a sua realização requer o uso de instrumentos e recursos que garantam resultados confiáveis.

E o resultado deve ser dado por uma equipe multiprofissional, composta de, pelo menos, um assistente social, um médico, um psicólogo, um fonoaudiólogo e um fisioterapeuta, sendo que um único aspecto não deve ser considerado indicativo de qualquer deficiência.

Cerca de 2,5 milhões de brasileiros têm alguma deficiência intelectual. Mas, ao contrário do que muitos pensam, a limitação da inteligência não impede essas pessoas de estudarem, trabalharem e terem uma vida normal.

Dados Estatísticos – Porcentagem da Deficiência Intelectual no Brasil Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) 10% da população em países em desenvolvimento, são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes são pessoas com deficiência intelectual. No Brasil, a deficiência intelectual representa cerca de 8,3% das deficiências encontradas em toda a população nacional.

Dados Históricos da Deficiência Intelectual em uma primeira tentativa de organizar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou o conceito de deficiência: substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, e pode ser classificada em cinco grupos: física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla. Com a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) pela OMS em 2001, tem-se um marco no debate sobre deficiên-

cia, já sob forte influência do modelo social.

A deficiência intelectual até o século XVIII era confundida com doença mental e tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização que se caracterizava pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localidades distantes de suas famílias, permanecendo isoladas do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (ARANHA, 2001).

Até o século XVIII, a própria ciência confundia deficiência mental com doença e procurava tratamentos que trouxessem uma "melhora" para essa condição. A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e, por isso, a maioria das pessoas que apresentava essa especificidade, era abandonada em hospícios ou asilos.

Somente no século XIX, com o trabalho do médico Jean Itard, considerado o primeiro teórico de Educação Especial, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. A partir do século XIX, passou-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência e, aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia envolveram-se com a questão e realizaram as primeiras intervenções educacionais, principalmente nos países da Europa.

O deficiente intelectual, assim como qualquer outro cidadão, deve ser educado em sociedade e para a sociedade. O contexto no qual está inserido seja ele familiar, escolar, comunitário, social e a relação estabelecida entre seus integrantes serão decisivos no desenvolvimento pleno deste cidadão. Na escola inclusiva, o atendimento as necessidades educativas especiais, as adaptações curriculares, ou seja, a inclusão será uma consequência natural de todo este processo.

Ao analisar o contexto familiar e educacional no qual estão inclusos os deficientes intelectuais, o que está sendo oferecido a eles, quais oportunidades estão sendo disponibilizadas a fim de facilitar, mediar uma aprendizagem significativa, voltada para a superação das suas limitações, verifica-se o comprometimento do coletivo da escola.

Respeitar as diferenças físicas, sociais, culturais, bem como o funcionamento de cada um, favorecendo a convivência humana, onde todos são respeitados em suas individualidades, representa o grande desafio de uma sociedade bem sucedida.

A flexibilização curricular funciona como, um instrumento neste processo de construção da escola inclusiva. É neste sentido que o presente trabalho se construiu, para que todos tenham a oportunidade de usufruir da vida em sociedade, a educação deve basear-se nas possibilidades e não nas diferenças dos indivíduos.

Retardo Mental e Deficiência Intelectual: o que dizer da terminologia Recentemente uma colega de trabalho me questionou sobre a distinção entre os termos "deficiência intelectual" e "retardo mental", bem como qual seria o uso mais apropriado dos mesmos. Para além da discussão sobre a utilização de termos técnicos corretamente, entendo que algumas terminologias associadas à defasagem intelectual apontam para discussões ideológicas e trazem um sentido, nem sempre apropriado, para a população a qual nos referimos.

Há algum tempo, o uso do termo "deficiência mental" incluía pessoas com defasagem cognitiva, além daquelas pessoas com transtorno mental ou psiquiátrico. Atualmente, temos caminhado para a distinção entre "pessoa com transtorno mental" e "deficiência intelectual". O primeiro referindo-se aos pacientes psiquiátricos e o segundo, as pessoas com defasagem cognitiva. Nessa progressão, o "retardo mental", termo comumente utilizado enquanto sinônimo de "deficiência intelectual", paulatinamente vem sendo criticado e tendo seu uso mais restrito entre membros da comunidade científica e teóricos e profissionais que atuam na área do desenvolvimento infantil.

O que estes autores entendem é que primeiro, o termo "retardo mental" é atualmente obsoleto. Mais importante ainda é a compreensão de que o termo carrega, socialmente, um sentido de exclusão da criança ou de qualquer outro sujeito ao qual se refere, trazendo crenças associadas a menos valia, incapacitação e impossibilidade de participação social.

Paradoxalmente ao avanço que essas discussões tem promovido, estão os nossos sistemas classificatórios. O DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais) ainda adota o termo "retardo mental" como parâmetro para a definição diagnóstica, sendo bastante frequente na comunicação entre psiquiatras, psicólogos e outros profissionais da área da saúde e desenvolvimento infantil.

Possivelmente, caminhamos para que essas discussões sejam contempladas em edições futuras desse manual. Enquanto isto não acontece, a prática com crianças com defasagem cognitiva ou deficiência intelectual tem apontado para a compreensão de que o seu desenvolvimento é muito único e multideterminado.

Há possibilidades diversas de caminhos para o desenvolvimento a depender das potencialidades e dificuldades de cada criança. Os termos técnicos poderão ser utilizados como forma de aprimorar a comunicação entre profissionais do meio e a comunidade científica, mas sempre carecerão de mais a se dizer sobre esse sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As limitações impostas pela deficiência dependem muito do desenvolvimento do indivíduo nas relações sociais e de seus aprendizados, variando bastante de uma criança para outra.

Em geral, a deficiência intelectual traz mais dificuldades para que a criança interprete conteúdos abstratos. Isso exige estratégias diferenciadas por parte do professor, que diversifica os modos de exposição nas aulas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano, e mostra exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas.

O professor é capaz de identificar rapidamente o que o aluno não é capaz de fazer. O melhor caminho para se trabalhar, no entanto, é identificar as competências e habilidades que a criança tem. Propor atividades paralelas com conteúdo mais simples ou diferentes, não caracteriza uma situação de inclusão. É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilização do tempo para a realização das atividades e usar estratégias diversificadas, como a ajuda dos colegas de sala - o que também contribui para a integração e para a socialização do aluno.

Em sala, também é importante a mediação do adulto no que diz respeito à organização da rotina. Falar para o aluno com deficiência intelectual, previamente, o que será necessário para realizar determinada tarefa e quais etapas devem ser seguidas é fundamental.

A inclusão social das pessoas portadoras de deficiência intelectual se constitui uma questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade. Esta inclusão social se promoverá pela criação das condições que favoreçam ao máximo a autonomia dessas pessoas na comunidade. Numa sociedade marcada por enormes desigualdades socioeconômicas e culturais como a nossa, a escola desempenha um papel fundamental na promoção dessas condições. Sua importância consiste tanto no que se refere a formação dessas pessoas, através da apropriação do saber, quanto na criação de um espaço real de ação e interação que favoreça o fortalecimento e o enriquecimento da identidade sociocultural do indivíduo.

A identidade sociocultural é construída ao longo de um processo de interação da criança com os diferentes grupos de que participa- familiar, vizinhança, escola, onde vai tecendo uma rede marcada pela multiplicidade de significados simbólicos. Na escola, as diferenças vivenciadas por cada criança vêm à tona e podem ser confirmadas e valorizadas ou ao contrário rejeitadas e silenciadas.

A visão do mundo infantil se constrói com base no diálogo entre a criança e os grupos sociais com os quais interage, estando a família na sua referência de base. “A cultura escolar muitas vezes exclui e desvaloriza a cultura viva da qual participa a criança em seu processo de socialização, transformando o que seria um diálogo entre diferentes culturas, num monólogo onde a voz da criança não é ouvida"

A escola, deve se constituir em espaço privilegiado que permita a criança revelar e afirmar, através de trocas efetivas e significativas, tanto a sua identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence. Deste modo, estará contribuindo através da criação de um espaço real de ação e interação, com a inclusão social da criança.

REFERÊNCIAS

American Association on Mental Retardation [AAMR]. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio (10 ed.). Porto Alegre: Artmed. 2006.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, 2.1995.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, XI (21).2001.

CARLO, M. M. R. P. Se essa casa fosse nossa... instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus Editora, 1999.

FONSECA, V. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FRAWLEY, W. (2000). Vygotsky e a Ciência Cognitiva. Linguagem e interação das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000

HONORA M. & FRIZANCO M. L. Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

LEONTIEV, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa. Livros Horizonte http://www.apaesp.org.br, acesso em 15/02/2019.

MAZZOTTA, M.J.S. (2005). Educação Especial no Brasil História e Políticas

Públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez.2005

PADILHA, A. M. Lunardi. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental. 2 ed.

Campinas: Fapesp, http://www.inclusãobrasil.blogspot.com.br, acesso em

15/02/2019.

TESSARO, N.S. (2005). Inclusão Escolar Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial. São Paulo: Casa do Psicólogo.2005

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A CULTURA AFRO BRASILEIRA EM AMBIENTE ESCOLAR

DENAIR ARAUJO DE LIMA ORTUNES

RESUMO

O estudo tem a responsabilidade de dar respostas a duas questões: Como trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na educação infantil? Há um planejamento específico para esse tipo de abordagem? Justifica-se a temática uma vez que o racismo e o preconceito se fazem presentes em todos os lugares e esse tipo de ato não exclui as escolas. Para desenvolvimento de tal estudo realizou-se a pesquisa bibliográfica, cuja base teórica inclui BRASIL, CRUZ, ROMÃO, ROCHA e outros autores. A Educação Infantil dispõe de espaços elevados para lidar com a diversidade étnica existente na cultura brasileira, porque é nesta fase da educação básica que se inicia o processo de escolarização da criança. O artigo a seguir tratará sobre a abordagem da cultura africana e afro-brasileira, considerando-se os níveis de dificuldades em abordá-las no contexto educacional. O principal objetivo do estudo é de desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. Para tal, será utilizado o conhecimento como meio de desenvolver práticas no contexto escolar onde, na educação infantil, sobretudo, pode-se viabilizar tais estudos por meio de múltiplos métodos, como por exemplo, através da leitura, movimentos corporais, arte, entre outros. Transcorreu, ainda, sobre o olhar brasileiro, dentro da legislação, frente a cultura africana.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura Africana; Afro-Brasileira; Responsabilidade; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é o lugar proposto para a construção do conhecimento, no desenvolvimento de um ser crítico e atuante enquanto cidadão, estabelecendo-se ali o respeito aos direitos humanos, ou seja, um espaço ideal para a equalização das diferenças enfatizando-se o valor das multiplicidades culturais que compõem a sociedade em sua totalidade. A pesquisa a seguir discutirá aspectos relacionados à abordagem da cultura africana e afro-brasileira, permitindo-se, através do estudo, desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. A Constituição da República Federativa do

Brasil determina que: "assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social" (BRASIL, 1988, p. 1).

Esses princípios estão em conformidade com a Declaração dos Direitos Humanos e, dentro das cláusulas adotadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, que estipula que o trabalho com a diversidade deve refletir o respeito às diferenças e diversas manifestações culturais. E, a escola, no seu papel de Instituição, deve aperfeiçoar conhecimentos no mesmo instante em que compreende que a sociedade é ativa - que progride em transformações históricas constante, considerando-se que o método eficaz no processo de transformação social é a "quebra" de paradigmas existentes – responsável pela proliferação do preconceito, que deve ser estabelecido por meio de transformações profundas da estrutura existente no indivíduo, incluindo a sociedade como um todo. Assim, O principal objetivo do estudo é de desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança.

Neste diapasão é válido trazer a colocação de Cardoso:

Lembrando que a investigação e análise sobre a identidade racial branca procura problematizar aquele que numa relação opressor/oprimido exerce o papel de opressor, ou por outras palavras, o lugar do branco numa situação de desigualdade racial (CARDOSO, 2014, p.610).

A Cultura Africana influenciou e influencia a cultura brasileira até hoje, pois está incorporada na mesma. Ela foi trazida para o Brasil através da chegada dos escravos vindos da África durante o período do tráfico negreiro. A diversidade cultural africana está intimamente ligada à diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias, já que cada uma compreendia uma língua diferente, trazendo consigo tradições muito distintas.

O ambiente escolar é um espaço de construção, costumes e visões, como também de confirmação de preconceitos, cujas

raízes se ligam intrinsecamente a uma cultura de ignorância. Falta na população, conhecimento aprofundado, memória histórica e referência social. Ainda se apresenta no imaginário coletivo a figura do negro como sendo mais forte, motivo este da escravidão, ao mesmo tempo como sendo um ser apático, ou, tendo sua imagem associada à criminalidade, em situações duvidosas um potencial suspeito.

"Eu preciso do outro para ensinar, para encantar, para ser colocado no seu caminho, que é também o meu caminho" (VANDA MACHADO).

Neste artigo pretende-se discorrer sobre Educação e relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/2003 e que versa sobre a formação de professores com foco em como pensar na erradicação do racismo, é de praxe lembrar de momentos históricos de grandes opressões e violências, tal como o holocausto.

No entanto, pouco se estuda sobre o Brasil, isso colabora para que haja uma sensação de que por estas terras não houve violência, o que é falso e para confirmar basta voltar os olhos para a colonização em que os negros foram massacrados e destituídos de todo o seu direito de praticar a sua cultura. Excluídos de quaisquer exercícios da cidadania, sem a mínima possibilidade de participação nos âmbitos culturais, econômicos e principalmente políticos, esse povo ajudou na construção do Brasil, mas foram eliminados da história oficial do mesmo.

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A problemática do racismo no Brasil nos impõe a necessidade de análise e de reestruturação do currículo existente nas unidades escolares, e pensando sobre isso também em nosso microcosmo, enquanto escola numa cidade metropolitana, é que vamos repensar o nosso currículo, uma vez que esse processo de descolonização deve refletir as nossas ações e práticas pedagógicas cotidianas.

A temática antirracista deve fazer parte de modo orgânico quando se pensa na elaboração dos documentos que regem a educação tanto pedagógica quanto institucionalmente, afirmando Gomes (2011, p. 108):

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2011, p. 108).

Neste aspecto, outro desafio que se apresenta aos professores e aos gestores educacionais é reconhecer a importância dos movimentos sociais e das políticas afirmativas no que tange à educação e o impacto nas práticas cotidianas educativas desenvolvidas no espaço escolar, a fim de que se possa obter de fato uma educação antirracista para pensar e propor ações de formação politicamente comprometidas com a prática, com a superação das desigualdades raciais entre as nossas crianças e que estas se mostrem potencialmente capazes de se impor diante à imposição de representações e produções eurocêntricas amplamente disseminadas em nosso meio social e pedagógico.

Atuarmos como professoras da educação infantil exige sobriedade para acolher as questões e conflitos raciais que venham a surgir e construir com as crianças ações positivas que possam extinguir o que foi deixado pelo racismo estrutural e institucional e que ainda reverbera nos conteúdos curriculares da educação.

É fato que as ações afirmativas aparecem nos diversos documentos que regem a Educação Infantil Paulistana e nas propostas de orientação curricular publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mas ainda há muito a avançar para que os desdobramentos destas ações sejam realmente praticadas dentro das instituições, uma vez que o corpo docente precisa conhecer, refletir e escrever seu próprio currículo baseado não só na sua realidade mediante os conflitos que se apresentam, mas também no propósito de desvelar e contar uma história numa cosmovisão africana tendo como inspiração a ancestralidade e o encantamento pautados na ética libertária.

A lacuna existente entre o que nos expressa o currículo e nossa ação com as crianças aponta para a precariedade de ações que aprofundem a temática das manifestações afro-brasileiras. À medida em que os conflitos emergem em situações tanto com as crianças quanto entre adultos que fazem parte da comunidade escolar devem ser acolhidos, discutidos de modo a não serem silenciados ou esquecidos, o currículo deve ser, portanto, contestado e revisitado durante todo o tempo, adaptando-se às novas demandas que porventura surgirem.

Para ancorar as ações pedagógicas é necessário pensamento crítico-reflexivo com embasamentos teóricos a fim de favorecer a construção de saberes mais complexos que contribuam para o fortalecimento da autoestima das crianças e da comunidade escolar com relação a sua identidade étnico-racial. É imprescindível ter um repertório de teóricos na temática, para que não haja justificativa para o silenciamento das profissionais frente

aos conflitos em relação às questões raciais, assim aponta e segue afirmando Nilma Lino Gomes (2011, p. 107), no artigo Relações Étnico–Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos:

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de "não poder falar" sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2011, p. 107).

RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

Temos a convicção de que a tradição que se sedimentou no seio da sociedade brasileira durante um longo espaço de tempo, fez surgir a necessidade da implementação de políticas que apontem para a solução de dilemas voltados para a inserção de alguns grupos nos espaços escolares.

As pretensões universalistas dos sistemas de ensino no Brasil de uma forma ou de outra, sempre foram pensadas no sentido de atender a determinados grupos sociais que sempre se perpetuaram no poder e, desse modo, instituiu, nesse ínterim uma tradição educacional, um molde para se encaixar as aspirações elitistas que sempre se estiveram em situação de controle.

Um modelo de educação que sempre atendeu às ambições elitistas no sentido de tentar dominar e por rédeas nos destinos do país. Nesse ponto cabe a seguinte reflexão, se a homogeneização universalista da escola criada no bojo dessas pretensões, tem fundações sólidas para atender a sociedade que se deseja.

As características que a escola necessita devem estar ligadas ao respeito à diversidade cultural e respeito às diferenças e proporcionar meios para que grupos étnicos ou culturais obtenham plena realização.

Como bem sabemos, a compreensão e abordagem dos conceitos ligados à diversidade, bem como o modo como as relações étnico-raciais são pensadas ou se configuram na sociedade brasileira estão relacionadas, em primeiro momento, as bases profundas da historicidade, isso pois não há de modo algum como compreender como essas relações são exercidas no hodierno sem conhecer como elas se estruturaram ao longo do processo histórico.

A construção do conceito de raça remonta historicamente o século XIX, marcado pela publicação das teorias Darwinianas que estabelecem diversos estudos que hão de especular a evolução humana – do homo sapiens – num olhar científico homogêneo.

Nesse bojo, Francis Galton (1822-1911) elabora sua teoria, denominada por ele de Eugenia, que a partir da hipótese de que a raça humana por passar por constantes evoluções biológicas deveriam ser acompanhadas a fim de acelerar o aperfeiçoamento esse processo: "Eugenia pode ser definida como a ciência que trata daqueles agentes sociais que influenciam, mentalmente ou fisicamente, as qualidades raciais das gerações" (GALTON, 1905 apud SILVA, 2007, p. 26).

Hoje sabemos que esses conceitos devem ser combatidos, e, ainda mais se nos voltarmos aos estudos das relações sociais, entretanto durante o limiar do XIX uma série

de cientistas asseguram que a ideia de "raça" não era prerrogativa apenas para atribuir as diferenças nas sociedades humanas era também determinante das potencialidades e dos comportamentos dos indivíduos, ali a mestiçagem ganhava contornos de inferioridade e degeneração: "Há hoje um grupo de ciências novas, que são de um valor inestimável para a compreensão científica do fenômeno histórico.

É a antropologia-sociologia, recente e formosa ciência, em cujas subscrições trabalham Gobineau, Lapouge e Ammon, gênios possantes; fecundos e originais" (VIANNA, 1987a).

Uma corrente de intelectuais brasileiros rumou nesse sentido e por esse motivo foram levados a lidar com uma parte dessas teorias e reconhecer outra. Destarte uma parcela significativa dos debates e discursos produzidos pelos intelectuais do final de século XIX e início do XX, acerca das potencialidades dos negros e mestiços calcavamse na direção da seguinte dúvida: as ideias de ordem, progresso e modernização poderá ser acompanhada por esses sujeitos?

Dentre os críticos literários, Sílvio Romero se manteve entre os mais astutos, ao abordar a questão racial, demonstrando uma constante preocupação com a nacionalidade brasileira, com a premência da formação de uma identidade nacional, com base na formação cultural e histórica do Brasil. A contradição encontrada em Romero repousa na ideia da miscigenação, pois para ele essa seria justificável se resultasse no branqueamento da nação, ou seja, se por meio da miscigenação

se eliminasse as “raças” inferiores em razão da superioridade do sangue branco.

A DEMOCRACIA

Como já pontuado anteriormente, o conceito de democracia racial surgiu da ideia de uma convivência harmoniosa entre brancos e negros. Muitos atribuem a autoria dessa expressão a Gilberto Freyre, entretanto, Campos (2002) sugere que esse termo foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos (1943) no ano de 1941.

A difusão de que o Brasil era uma sociedade onde não havia uma divisão, uma

“linha de cor”, uma sociedade sem barreiras com bases em leis que impedissem a ascensão social, posições de prestígios, cargos oficiais de pessoas negras.

Essa imagem de uma sociedade livre e igualitária permeou o pensamento de europeus e norte-americanos, ao ponto de jornais norte-americanos negros recomendarem que os afro-americanos emigrassem para o Brasil.

Em contrapartida, os poucos negros e mestiços brasileiros que tinham a oportunidade de ir aos Estados Unidos sofriam na pele a discriminação, muitas vezes em estados que haviam lutado pela abolição ao lado de Lincoln (AZEVEDO, 1996, p.158).

Gilberto Freyre constrói um alicerce ideológico na obra Casa grande & senzala (1933) de que de fato existe uma “cultura brasileira” que é fruto de uma mescla, uma mistura das raças que aqui viviam. Entretanto, essa mescla que formou a mestiçagem tinha como principal objetivo ser uma espécie de marco, uma ponte que poderia estagnar e planificar as relações desajustadas entre os que aqui viviam – o negro, o branco e o índio.

Freyre deixa claro que ao seu ver:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre [...] a casa-grande e a senzala. [...] A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, 10 agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. (POSFÁCIO DE CASA GRANDE & SENZALA, RIO DE JANEIRO, MAIA & SCHMIDT, 1933; p. 518)

O conceito da democracia racial é criticado por muitos por parecer uma espécie de “simplificação” das desigualdades raciais no país. Um fato que demonstra isso foram as agressões a Freyre no Recife que, em setembro de 1943, resultaram num manifesto integralista assinado pelo Diretório dos Estudantes da Universidade de Direito do Recife.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

A compreensão de preconceito se dá por meio das relações de poder em diversas esferas, sejam estas, sociais, políticas, econômicas, culturais, simbólicas, raça, etnia, cor, classe-social, gênero, diversidade, entre outras. Porém, todas as relações sociais que compõem os preconceitos existentes é, inicialmente, a falta de respeito à diversidade entre indivíduos de diferentes grupos, por meio de trocas sociais. Dessa maneira, analisar quanto a aceitação do diferente é papel principal para que tudo possa ser instituído e edificado. Faz-se necessário ressignificar a diferença, uma vez que esta não é ser melhor ou pior; simplesmente é. Na opinião de Brasil (1998, p. 117):

[...] a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”. Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” que do que outros (BRASIL, 1998).

A discriminação contra o outro, muitas vezes é manifestada por meio de chacotas, brincadeiras de gosto duvidoso, olhares, manifestações preconceituosas que necessitam ser urgentemente abordadas no ambiente estudantil. Todos os dias ocorrem casos de preconceitos contra estudantes dentro das escolas, com piadas machistas, termos ofensivos, estereótipos afrontosos e sarcasmos – o bullying em si. Necessita-se ressaltar que é responsabilidade da escola não colaborar com a promoção de tais preconceitos:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o

País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de ques-

tões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BNCC, 2001, p. 21).

O educador possui um papel social a abordagem sobre o preconceito, no instante em que articula sobre a temática abertamente, sem receios ou ofensas àqueles que cometem o crime da intolerância. Com afabilidade e boa comunicação pode-se eliminar não somente o preconceito, mas evidenciar que os indivíduos que cometem tais provocações identifiquem o quão são manipulados, uma vez que reproduzem o que é determinado por uma sociedade intolerante.

Assegurar que o preconceito é o mesmo que discriminação é sintetizar a totalidade do preconceito e da discriminação, sendo que ambos estão interligados, mas, não possuem o mesmo sentido significativo, porém, envolvem sentidos comuns e que, dependendo do contexto em que ocorrem, pode-se defini-los como intolerâncias que devem ser debatidas e questionadas. Discriminar o outro pela cor o direciona ao preconceito. O papel da educação é fundamental na construção de novos modelos de aprendizagem, relacionamento, produção e transmissão do conhecimento e, acima de tudo no combate ao preconceito ou discriminação contra o indivíduo.

Os movimentos sociais das ações políticas brasileira abrangem "minorias" que compõem as batalhas diárias na busca por cidadania e participação democrática, sendo estes exemplos de resistências sociais que necessitam ser ouvidos e constituídos no contexto social e educacional, não simplesmente enquanto saldo de uma sociedade à margem, mas sim enquanto indivíduos sociais que estabelecem identidades e são responsáveis pela própria história, que precisam ser debatidas em sala de aula e, a partir de novos conceitos, o papel do professor é incentivar a edificação social de tais sujeitos, para que sejam legitimamente incorporados numa sociedade de direitos e deveres, com a finalidade de aperfeiçoar novas visões de mundo.

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessário conquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, consequentemente, do respeito a ela". Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NA ESCOLA

Rocha (2006, p. 75) afirma que a escola tem um grande papel na construção da igualdade social, e para o autor a unidade de ensino não têm abordado a cultura africana de maneira a valorizar o negro, conforme o exposto:

A preocupação do movimento social negro com a educação vem de longa data. Os estudos e documentos desse movimento evidenciam o interesse. Seus integrantes têm a convicção de que o sistema escolar reproduz uma série de conceitos, ideias e práticas que corroboram com a construção do mito da inferioridade do negro. A escola reproduz o racismo presente na sociedade brasileira. Aliás, não poderia ser diferente, visto que na escola estão todas as contradições presentes na sociedade. Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial. Segundo os estudiosos da questão, no sistema escolar, o negro chega aos currículos, não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, ou se tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas. Aliás, o cultivo da cana-de-açúcar, do algodão, a mineração, a tecnologia do ferro eram originárias da onde? Do continente Europeu? A resistência dos negros à escravidão parece não existir, com raríssimas exceções. O continente africano é apresentado como um continente primitivo, menos civilizado. As pirâmides do Egito foram construídas por europeus ou por africanos? Essas lacunas, evidentemente, contribuem para a constituição da ideologia de dominação racial e do mito de inferioridade da população negra (ROCHA, 2006. p. 75).

Abordar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas exige do interlocutor muito conhecimento histórico, ter propriedade do discurso e acreditar nele, sentindo a história no mesmo instante em que a conta, ou seja, respeitar os acontecimentos relacionados ao povo africano negro, carregando consigo estes sentimentos somados ao conhecimento. O racismo ainda se mostra presente no Brasil, e isso é percebido quando se reforça a participação do negro escravizado no pro-

cesso de desenvolvimento do país (ROCHA, 2006).

O brasileiro moldou a imagem do negro como se este não tivesse nenhuma história antes da escravidão. Quando se fala do negro, remete-se às imagens de dor e sofrimento e, assim, constrói-se um pensamento errôneo, como se antes dos europeus descobrirem o negro este não tivesse uma biografia. No entanto, antes dos europeus, os negros levavam a vida da sua maneira, seguindo seus costumes e filosofias, com registros históricos presentes em todo o mundo. Portanto, é fundamental inserir a cultura africana no conteúdo programático escolar para que os alunos conheçam a sua valiosa história, considerandose, assim, tantos outros registros que vão além da escravidão (ROCHA, 2006).

Hoje, existem circunscrições da cultura afro-brasileira na música popular, literatura, cinema, teatro e televisão, além da culinária, carnaval e tantos outros costumes populares, como festividades e crenças populares. Há ainda uma expressiva contribuição linguística africana para a linguagem oral da língua portuguesa, pouco confirmada na História da Educação e também tem uma certa posição em alguns assuntos aplicáveis ao idioma local. Tal consideração é endossada por Cruz (2005, p. 27):

Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império quanto nos primeiros anos na República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órgãos e escolas particulares.

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica latente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido (CRUZ, 2005, p. 27).

É perceptível que no Brasil há diferentes grupos africanos que, ainda que em condições de escravos, remodelaram elementos presentes da cultura africana, inserindoas como parte da cultura brasileira. Conforme o africano inseria-se em território brasileiro, tornava-se afro-brasileiro e, além das características físicas e aspectos genéticos manifestos na população, a música e a religião podem ser manifestações culturais nas quais a presença africana se faça mais presente (CRUZ, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das afinidades sociais e afetivas, as crianças arquitetam as relações de amizade, e no mesmo instante, identificam as diferenças existentes e estabelecem competições com o oposto – por meio disso, pode-se afirmar que, nenhum indivíduo nasce com preconceito ou com o desejo de controlar a vida do próximo – tais atitudes são instaladas no decorrer da vida, conforme a sua existência e o ambiente que o cerca.

Apesar de ser um conceito que hoje talvez soe utópico, quiçá ofensivo, a democracia racial foi usada por militantes negros em décadas passadas – como por exemplo Abdias do Nascimento que dirigiu o jornal O quilombo ente 1948 e 1950 – e retrata de fato a busca de uma sociedade onde fosse garantida a igualdade entre pessoas, independentemente de sua etnia, este era o ideal a ser atingido.

Movimentos que buscavam essa luta eram, em sua grande maioria, ligados aos ideais de esquerda e com o advento da revolução e Regime Militar em 1964, muitas dessas pautas que discutiam a respeito do racismo e afins acabaram sendo sufocadas. Neste cenário houve uma espécie de cisão quando se falava de democracia racial.

Ainda, devemos destacar que os desafios são inúmeros e que o preconceito e a discriminação ainda ocorrem, apesar de haver legislação pertinente nos dias de hoje e por isso, é necessário discutir a diversidade cultural a partir da Educação Infantil. Isso porque, propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura indígena, que contribuam não só para a difusão desta cultura, mas ainda pode propiciar a diminuição ou mesmo eliminação da exclusão, da discriminação, do racismo e do preconceito. Por isso, a importância de na Educação Infantil trabalhar o tema através de projetos que incentivem a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente de raça, gênero, etnia, religião ou cultura.

Acreditamos que para que a luta pela igualdade no campo educacional tenha sentido e efetividade é necessário que caminhemos no sentido de resgatar as memórias dos agentes fundamentais da formação histórica do Brasil.

Para tanto devemos partir de uma reflexão histórica compreendendo o discurso

produzido através dos tempos, que resultou num processo de silenciamento dos grupos. Diante do levantamento histórico, podemos entender que através das formações políticas hegemônicas, as características que tentaram anular o protagonismo negro, trazendo em seu bojo as mais diversas atrocidades.

A literatura infantil teve sua parcela de envolvimento no que concerne a construção da identidade das crianças, assim entendemos que devemos privilegiar uma leitura que ponha o negro numa posição de destaque nas suas contribuições.

A formação docente perpassa esses meandros e necessita cada vez mais de especialização e olhar humano, enquanto se propagarem valores tradicionais remanescentes das mentalidades elitistas do escravismo, as crianças lograram pouco avanço com o que diz respeito ao auto reconhecimento e sua importância na sociedade e no processo histórico.

Para diminuir os abismos que cortam as relações étnico-raciais na escola foi implementada a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que muito embora seja reconhecida como um avanço, existem dificuldades por parte dos docentes em lidar com o tema, pois ou esbarram na má formação, ou nas posturas tradicionais e por fim nas informações pouco relevantes dos livros didáticos.

Conclui-se por meio do estudo que, a escola é um ambiente social por onde atravessam diariamente múltiplos conceitos, valores, crenças, relações, etc. As atitudes no contexto infantil compõem ocorrências fundamentadas nas suas interações sociais, onde desde a Educação Infantil, estas estabelecem condições para situar os membros que irão compor seus pares ou grupos, critérios estes que podem ser definidos através de traços acentuados e semelhantes dos indivíduos, idade, gênero, dentre tantos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, D.R., SWEENEY, D.J., WILLIAMS, T.A. Estatística Aplicada à Administração e Economia – 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

AURÉLIO. Disponível em > https:// www.dicio. com.br/aurelio-2/ >. Acesso em 02/07/2020.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p.1.

_____. LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998, P.23-117.

CANDAU, V.M. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE

QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008, p.5.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.

FACHIN, O. Fundamentos de Metodologia. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006, p.125.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática.

Autores Associados. Campinas, 2013, p.60.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de À. Fundamentos de metodologia científica.

6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007, p. 4.

RAMPAZZO, Lino. Metodologia Científica. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ROCHA, L. C. Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006, dissertação mestrado educação e trabalho - Universidade Regional do Paraná, Curitiba, 2006, p. 75.

O DESENVOLVIMENTO NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA

DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

RESUMO

A psicopedagogia vem manifestando um grande desenvolvimento desde o século XX, como resultado da integração disciplinar da psicologia e da pedagogia. No entanto, os problemas epistemológicos associados à sua pesquisa e prática profissional não foram abordados na literatura científica, devido à sua complexidade teórica, atenção insuficiente por profissionais que investigam esta disciplina e talvez um desrespeito pelos problemas teóricos gerais das ciências. O objetivo deste artigo é oferecer vários argumentos

em favor do status científico da psicopedagogia como uma ciência interdisciplinar, baseada em uma avaliação histórica e lógica de sua evolução, bem como a precisão dos problemas epistemológicos fundamentais que enfrenta.

Palavras-chave: Psicopedagogia, Ciências, Educação, Psicologia.

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta abaixo apresenta algumas reflexões sobre as seguintes abordagens: o que é psicologia educacional? Em quantas áreas de estudo foi dividida? Por que nos preparar para estudar como psicólogos educacionais? Quais são os campos de ação do psicólogo educacional? Eles também apresentam quais são as funções da psicologia educacional e os benefícios que ela traz para a educação, destacando a necessidade e a importância da presença de um psicólogo educacional em escolas e instituições educacionais de nosso sistema educacional nacional.

A psicologia é o estudo científico do comportamento no processo formativo da pessoa, da forma como os seres humanos sentem, pensam, aprendem e sabem adaptar-se ao ambiente circundante ou, no seu sentido mais amplo, é o estudo do comportamento num nível de integração especificamente humana (Begler, 1999). A psicologia moderna tem se dedicado a coletar fatos sobre comportamento e contexto, organizando-os sistematicamente, elaborando teorias que os explicam. Essas teorias ajudam a conhecer e explicar o comportamento dos seres humanos e em algumas ocasiões, até mesmo para prever suas ações futuras, podendo intervir sobre elas.

A psicologia foi dividida em várias áreas de estudo. No entanto, essas áreas estão inter-relacionadas. A psicologia fisiológica estuda o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, enquanto a psicologia experimental desenha e organiza pesquisas para descobrir o comportamento do homem em relação ao seu ambiente e a si próprio. A psicologia educacional desenvolve quadros teóricos sobre aprendizagem, relacionamento educacional, intervenção psicopedagógica, gerenciamento de conteúdo, entre outras linhas de ação.

As áreas de psicologia também podem ser descritas em termos de áreas de aplicação. Os psicólogos sociais, por exemplo, estão interessados em como as pessoas se influenciam e como atuam em um grupo. Os psicólogos industriais estudam o comportamento do trabalho e os efeitos desse ambiente. A Psicologia Ocupacional é desenvolvida basicamente em instituições de serviços públicos e privados, intervindo nos processos de recursos humanos, organizacionais e interpessoais, bem como nos fatores psicológicos que afetam o trabalho e a produtividade. A psicologia clínica tenta ajudar aqueles que têm problemas em suas vidas diárias ou são incapacitadas para a vida produtiva.

E a psicologia educacional? Os psicólogos educacionais ajudam os alunos a escolher seus estudos e a sua profissão futura, a elaborar programas educacionais, fortalecer as ferramentas de aprendizagem dos alunos, participar no projeto de planos e programas de estudo, na formação de professores, no projeto de programas em linha, entre muitas outras coisas em que você pode participar e contribuir com a qualidade educacional.

A psicologia educacional é a disciplina que trata dos processos de ensino e aprendizagem; expande os métodos e teorias da psicologia em geral e também baseia suas próprias teorias no campo educacional. A partir do relacionamento educacional, do conceito ensino-aprendizagem, do papel do professor e do aluno, esses paradigmas contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia Educacional.

Em certo motivo, isso tem influenciado porque as primeiras gerações de psicólogos educacionais foram treinadas na perspectiva de um único paradigma, principalmente no behaviorismo, que gerou um design instrucional, uma prática educacional que entende a aprendizagem como uma modificação de comportamento. Assim, o psicólogo educacional realmente conseguiu se especializar tanto nesse paradigma que sua visão e prática profissional responderam a esses elementos teóricos, onde ele baseou seu trabalho profissional e, pouco a pouco, os outros paradigmas que permeiam a prática profissional do psicólogo educacional estavam aparecendo. e eles abriram ótimas visões de trabalho educacional.

Os psicólogos dedicados à orientação vocacional geralmente têm o título de psicólogos da escola. Em seu trabalho, eles tentam encontrar, através de uma combinação de testes e entrevistas, os problemas que afetam os estudantes na escola. Depois de participar de um caso especial, o psicólogo pode recomendar que o aluno seja aceito ou tome aulas especiais para melhorar sua condição. Por outro lado, estudantes com problemas de ajustes benignos podem receber orientações do psicólogo escolar tão amplamente que pode ser chamado de intervenção psicopedagógica.

A psicologia educacional também incluirá a escola, mas os psicólogos educacionais geralmente têm outros campos de ação também. Eles estão mais interessados em aumentar a eficiência do aprendizado nas escolas através da aplicação do conhecimento psicológico sobre aprendizagem e motivação. Neste caso, são mais frequentemente encontrados como professores e pesquisa-

dores em instituições educacionais.

A psicologia educacional centra-se no estudo psicológico dos problemas diários da educação, dos quais princípios, modelos, teorias, procedimentos e métodos de ensino, práticas de planejamento, instrução e avaliação são derivados; bem como métodos de pesquisa, análise estatística e procedimentos de mensuração e avaliação para estudar os processos que os alunos desenvolvem no seu processo de treinamento, tanto no nível escolar quanto no nível não formal. Os objetivos da psicologia educacional são entender os processos de ensino e aprendizagem. Psicólogos educacionais desenvolvem conhecimentos e métodos; eles também usam o conhecimento e métodos de Psicologia e outras disciplinas relacionadas para estudar aprendizagem e ensino em situações complicadas.

O principal objetivo da Psicologia Educacional é compreender o ensino e a aprendizagem e a pesquisa é um instrumento fundamental. Os psicólogos educacionais projetam e conduzem muitos tipos diferentes de estudos de pesquisa na tentativa de entender o ensino e a aprendizagem. Realizar pesquisas para testar possíveis respostas é uma das tarefas fundamentais da Psicologia Educacional. O outro é a combinação dos resultados de vários estudos em teorias que tentam apresentar uma perspectiva unificada de áreas como ensino, aprendizagem em diferentes contextos e as características do desenvolvimento humano, por isso apresenta-se a psicopedagogia educacional, no qual pedagogos estudam para aperfeiçoar suas qualidades, relacionando educação e psicologia.

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

Entre as ciências que já manifestaram uma tendência interdisciplinar é a psicopedagogia, do desenvolvimento anterior alcançado pela psicologia e a pedagogia como ciências independentes. As questões epistemológicas associadas a esta crescente integração aparecem incipientemente na literatura científica especializada, devido à preocupação dos profissionais da educação de aprofundar os conteúdos relacionados a esta nova disciplina, que têm um ótimo valor teórico e metodológico.

O objetivo deste artigo é oferecer vários argumentos em favor do status científico da psicopedagogia como uma ciência interdisciplinar, baseada em uma avaliação histórica e lógica de sua evolução, bem como sobre a precisão dos problemas epistemológicos fundamentais que enfrenta.

De acordo com Ursua (1981), a epistemologia é útil se se refere à ciência como tal, se tratar de problemas reais que surgem ao longo da pesquisa científica, se propuser soluções consistentes em teorias e metodologias rigorosas e inteligíveis e se for capaz de criticar programas e resultados, além de sugerir abordagens novas e promissoras.

Por sua parte, Piaget argumenta que as epistemologias contemporâneas se tornam uma revisão constante de seus princípios e ferramentas de conhecimento e considera que deve haver três condições para lidar com o conhecimento de uma maneira útil: (a) a necessidade de conhecer o uso efetivo dos princípios, (b) noções ou métodos no campo em si (prática científica) e (c) a necessidade não só de intuição, mas também de técnicas logísticas. Não se pode dispensar a lógica ou mesmo superá-la e que qualquer análise epistemológica deve incluir, além dos problemas de validade formal, os problemas factuais que dizem respeito ao papel e às atividades do sujeito no conhecimento. Como métodos de epistemologia contemporânea, este mesmo autor propõe análise direta, análise formalizada, método genético, o método crítico histórico e o método psicogenético e a epistemologia genética. Este último método é o preponderante na concepção psicogenética do desenvolvimento, na qual a Piaget integra contribuições da psicologia e da pedagogia e que tem sido levada em consideração no campo educacional.

Mas hoje coexistem diferentes concepções epistemológicas do trabalho de psicologia educacional, dependendo dos referenciais teóricos e metodológicos que suportam, o que não deve ser subestimado por seu valor, tais como a escola de Epistemologia Genética de Piaget, a Escola Cultural de Vygotsky e o atual Humanista em Psicologia (Rogers). Esses conceitos assumem psicologia e pedagogia de forma integrada, mas de diferentes abordagens.

De acordo com Heitger, é necessário um fundamento filosófico da pedagogia para evitar a mediação da práxis, o empobrecimento da realidade e a redução do pensamento científico para a tecnologia. O argumento de Heitger é que "uma pedagogia filosófica abre a perspectiva de uma prática pedagógica que não se limita à instrumentalização e à ignóbil servidão aos interesses sociais ou políticos, mas as consequências da sua iminente aspiração a uma ação vinculativa" (1993). : 97).

Este critério é muito importante porque é dirigido contra os cientistas que, desde o final do século XX, têm promovido um questionamento do caráter científico da pedagogia, considerando-se uma mera tecnologia, uma vez que se limita a aplicar as contribuições da psicologia em o processo formativo.

Os defensores da natureza tecnológica da pedagogia (Skinner, Talizina) baseiam-se em pressupostos epistemológicos pragmática e behaviorista porque destacar apenas o seu caráter instrumental, mas rejeitam o valor heurístico da teoria em busca de explicações fenômenos rigorosos, destacando ape-

nas a possibilidade para provocar mudanças objetivas e verificáveis nos alunos através de uma medida objetiva, como o fundamento da realização das mudanças sociais. Merani ressalta que os problemas comuns de psicologia e pedagogia são aqueles relacionados à questão do objeto e do sujeito, uma vez que, entre eles, uma dialética manifesta-se onde o psicológico é integrado ao pedagógico.

É precisamente na relação sujeito-sujeito que os diferentes postulados epistemológicos subjacentes à psicopedagogia são claramente demonstrados e refletidos nas concepções existentes. O que para outras ciências é normal ao considerar uma relação objeto-objeto de conhecimento, nas ciências sociais em geral e para a psicopedagogia em particular, o professor é tão sujeito quanto o aluno e essa relação contém uma essência peculiar.

A ênfase no fato de que o aluno é um objeto é a base dos postulados comportamentais educacionais, considerando que o subjetivo não é cientificamente mensurável. Por sua vez, a importância do sujeito caracteriza as posições humanistas porque destaca a riqueza psicológica das pessoas, especialmente na sua interação com os outros como base do processo de treinamento. É assim que as concepções humanistas e vigotskianas têm destacado o valor da subjetividade e seu enriquecimento constante como o início e o fim da educação.

O termo psicopedagogia é relativamente recente. Por alguns anos, tem reiterado nas ciências da educação, não só como um campo do conhecimento científico, mas como uma carreira universitária e, portanto, como uma profissão no mundo. Surge nesse cenário a Psicopedagogia que tem:

"Por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo que implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo." (Rubenstein apud Fermino, 1996 p. 127).

O contexto é em psicologia aplicada à educação. Seu surgimento está localizado no final do século XIX pelo interesse dos psicólogos nas características da psique infantil em relação às tarefas de ensino e educação, bem como a necessidade de organizar o processo pedagógico de forma psicológica, isto é, conhecer o homem antes de educá-lo.

Nesta análise histórica, há um interesse constante e preocupação em encontrar um fundamento psicológico da pedagogia. Ele remonta à história da cultura grecoromana, mencionando Platão e Aristóteles em termos de suas referências à constituição da personalidade do indivíduo e ao modo de orientar a natureza humana para obter melhores resultados (Prieto).

Nos Estados Unidos, W. James (1842-1910) se destaca como um reforçador da interação e da interdisciplinaridade da psicologia e da pedagogia, bem como o trabalho de E. Thorndike (1874-1946), que contribuiu para o rigor e autonomia de a psicologia da educação. Também são mencionados os suíços E. Claparede (18731940), os franceses A. Binet (1857-1911) e T. Simón (1858-1918), o alemão K. Lewin (1890-1947) e o americano J. Watson (1871-1958).

Na América Latina, uma ampla gama de fenômenos psicológicos teve aplicação direta no campo da educação, como uma terra de muitos e exclusivo patrimônio de qualquer um. Do ponto de vista histórico, a relação entre psicologia e pedagogia foi chamada psicopedagogia pela influência europeia, um critério que foi deslocado pelo termo psicologia educacional ou educacional, a partir dos anos 50 pela influência americana. E que as origens da psicologia como profissão estão intimamente relacionadas com aplicações pedagógicas, um exemplo de que foi a criação e aplicação de testes mentais (Orantes).

As relações entre pedagogia e psicologia têm em comum o ser humano, a segunda a estudá-lo e a primeira a formá-lo, mas marcharam ao longo de caminhos paralelos. O movimento da Escola Nova, cujos precursores foram Rousseau (17121778), Pestallozi (1746-1827), Froebel (1782-1849) e Herbart (1782-1852), estimulou a integração entre ambos porque destacou a necessidade de confiar em as características psicológicas dos alunos para poder educá-los de acordo com as demandas do tempo. Atualmente, a psicopedagogia deve se preocupar com o homem concreto, conhecê-lo e educá-lo, você não pode treinar aqueles que não se conhecem. Rubinstein, apud Fermino, 1996, p.128 coloca que: "o psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a construção da dificuldade de aprendizagem."

O fato de que há precedência histórica para integrar ciência psicológica e educacional não significa que inevitavelmente atingida porque as condições históricas e sociais têm a sua contribuição para o desenvolvimento científico. A origem e evolução da psicologia como uma disciplina independente é fortemente imbuída pedagógica onde quer que ele tomou impressões raiz desta ciência no mundo, mas o contexto sócio-histórico sempre desempenhou um papel decisivo.

Ele é baseado no pressuposto de que o desenvolvimento científico duas tendências ocorrem em uníssono: o crescimento de uma multiplicidade de teorias e a formação de uma teoria geral unificada, ambos são dois estágios no desenvolvimento de conhecimento que pressupõe o outro.

À medida que a psicologia e a pedagogia enriquecem seus respectivos corpos teóricos, as condições para a conformação de uma teoria integrada de ambos estavam gestando. Ou seja, na psicologia da educação são produzidos processos analíticosintéticos, ou melhor, de abstração-generalização mutuamente condicionada. O primeiro processo corresponde ao crescimento teórico particular e o segundo à unificação deles.

Como resultado do desenvolvimento do conhecimento científico, as ciências intermediárias ou de transição aparecem que não são o resultado formal de alguns usando outros métodos, mas devido ao aprofundamento do conhecimento, o que leva à descoberta de regularidades complexas, de níveis mais altos de desenvolvimento, de uma maior revelação da interconexão universal dos fenômenos da natureza e da sociedade.

O conhecimento psicopedagógico é óbvio que não pode ser esgotado apenas com as contribuições da psicologia ou da pedagogia, pelo contrário, é alimentado por todas as ciências que estudam os seres humanos e a sociedade de forma direta e indireta, o que enriquece O nível teórico geral das conceituações desta ciência e pedagogia obrigatória compulsória da ciência, devido à urgência de delimitar e especificar a produção educacional dos resultados aparentemente distantes da pedagogia, como a inteligência artificial e as tecnologias informáticas. informação e comunicação, entre outros. E, ao mesmo tempo, condiciona a aparição de problemas epistemológicos novos e mais complexos

...como uma necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem. (Fagali, 2008, p.9).

Assim, a psicopedagogia tem antecedentes históricos e lógicos que lhe permitem adquirir um status científico como ciência ou disciplina intermediária com outras ciências psicológicas, como, por exemplo, psicologia geral, psicologia da personalidade, psicologia do aprendizado, psicologia de desenvolvimento e psicologia da comunicação. Mas, ao mesmo tempo, também é integrado nas ciências da educação pela sua essência interdisciplinar.

A psicopedagogia é uma ciência aplicada que não só obtém conhecimento teórico, mas também os usa em termos de processo educacional, dentro dos quais são a subjetividade dos alunos e professores, bem como as interações que ambos estabelecem dentro de um contexto sociocultural. determinado histórico

Portanto, é considerado acima de tudo uma disciplina científica aplicada pelo caráter concreto e particular de seu objeto: o processo educacional, com um núcleo teórico conceitual bem definido e composto de diferentes teorias, princípios, categorias e modelos que permitem descrever, fundamentar e explicar os fenômenos e os processos que ocorrem dentro desse objeto, bem como diferentes métodos e procedimentos visando saber e intervir para aperfeiçoar esse processo.

Aceitação do processo educacional como objeto essencial pressupõe conceber um sentido geral e abrangente que existe dentro de si uma ampla gama de fenômenos de ensino e aprendizagem incluído, que pode ser estudado de forma independente e analítico, mas sem separar o contexto amplo que é educacional, destinado a treinamento, desenvolvimento e melhoria de aprendizes.

No trabalho diário da educação profissional, a psicologia não é a única ciência útil, mas ela desempenha um papel fundamental, pois a subjetividade das principais partes interessadas é um elemento essencial, que sejam contornados por ignorância ou desprezo pode impedir qualquer tentativa inovadora e de melhoria do processo pedagógico nas condições complexas em que se desenvolve a educação do século XXI.

Mas outras ciências estão envolvidas no desenvolvimento do conhecimento psicopedagógico, razão pela qual esse fenômeno é muito mais complexo. Autores como Vasquez, Garcia, relacionados à pedagogia não só a psicologia, mas também da linguística, antropologia, filosofia, história, ecologia, economia, estatística, cibernética, tecnologia da informação e para cima com a tecnologia da informação para o seu impacto na educação, razão pela qual a pedagogia tem o caráter da ciência cognitiva em sua ampla concepção.

Possui também um importante componente instrumental como ciência aplicada, capaz de resolver os problemas práticos associados ao seu objeto. Por estas razões, diz-se que a psicopedagogia é ciência e tecnologia, usando o conhecimento científico para integrar-se e se entregar ciência e tecnologia. Por exemplo, na década de 70 foi criada a carreira de psicopedagogia dentro das universidades pedagógicas, com um currículo que continha assuntos de ambas as ciências, mas sem alcançar a necessária união interna de uma relação interdisciplinar, uma vez que os sujeitos estavam separados de pedagogia e psicologia. Por exemplo, teoria da educação, teoria da educação, psicologia geral, psicologia das idades, psicopatologia, psicologia pedagógica, história da psicologia e história da pedagogia, entre outros. No início dos anos 90, a corrida foi fechada em todo o país

para decisões políticas baseadas em critérios errados.

Atualmente, esta corrida reiniciou com o mesmo nome em todas as universidades pedagógicas, mas com um currículo diferente que melhor reflete a natureza interdisciplinar da psicologia educacional, integrando conteúdos em diferentes disciplinas e disciplinas do currículo, embora ainda incompleto, de acordo com o desenvolvimento que essa ciência interdisciplinar teve nesses momentos.

Uma vez que a pesquisa psicopedagógica tem a sutileza de que as pessoas estão investigando outras pessoas, o papel do pesquisador (educador) é vital neste processo. Nas ciências naturais existe um relacionamento sujeito (investigadorobjeto), mas neste caso é uma relação Sui Generis (pesquisador-educador) - sujeito (investigado), razão pela qual o processo de pesquisa adquire uma nuance e conotação diferentes.

A intencionalidade do pesquisador e o relacionamento empático que deve ser estabelecido com os sujeitos investigados, dá um caráter peculiar à pesquisa psicopedagógica, colocando novos problemas na teoria e na metodologia, mas ao mesmo tempo enriquecendo os resultados científicos através de uma relação de sujeito - como toda fenomenologia sociopsicológica intrínseca aos seres humanos e com muitas potencialidades para seu impacto formativo.

O vínculo entre o objetivo e o subjetivo nos resultados científicos torna-se um problema derivado dessas avaliações de pesquisa em psicopedagogia. A abordagem positivista tradicional levanta a pesquisa sobretudo para o objetivo como um paradigma lógico no estudo dos fenômenos naturais, mas em pesquisas relacionadas à formação das pessoas é impossível livrar-se da compreensão do sujeito e da subjetividade, sob pena de perde a própria essência dos seres humanos.

A predominância do positivismo na educação determinou um certo excesso de objetivismo para limitar ao máximo qualquer manifestação de subjetividade na obtenção de dados, uma questão contraditória quando se trabalha com pessoas que, precisamente no processo de formação e desenvolvimento de sua personalidade, A evolução significativa do seu mundo interior é consubstancial.

A aceitação do subjetivo com o subjetivismo não deve ser confundida, como elementos que desvantagem totalmente os resultados da pesquisa. O subjetivismo é a distorção e o exagero no conhecimento do subjetivo, a sua absolutização em detrimento da objetividade que todo conhecimento científico deve possuir. O objetivo e o subjetivo são opostos dialéticos que são negados e pressupostos ao mesmo tempo, mas não devem ser contrastados como exclusivos, confusos ou identificados.

É por isso que hoje muitos autores defendem a possibilidade e a necessidade de complementar pesquisa quantitativa com pesquisa qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia como ciência interdisciplinar reconheceu o status científico, como resultado do processo progressivo e constante de integração de psicologia e pedagogia, de certos contextos históricos em que convergem outras ciências sociais muito desenvolvidas hoje. Portanto, é legítimo referir a psicopedagogia como uma ciência com seus próprios problemas, teorias e metodologias ligadas à formação e desenvolvimento de aprendentes e educadores, não só nos contextos escolares, mas também na família e na comunidade.

A psicopedagogia é confrontada com vários problemas epistemológicos de grande validade e cuja elucidação depende do enriquecimento de seu aparelho categorial, bem como novas propostas para conceber a formação de pessoas dentro de um ambiente ecológico. Os problemas epistemológicos da psicopedagogia e do seu entendimento científico estão inseridos totalmente dentro dos problemas sociais das ciências que devem ser enfrentados com audácia, sabedoria e flexibilidade do pensamento, especialmente no campo da educação, porque constituem um terreno favorável para a reflexão teórico, bem como para resolver os desafios urgentes apresentados pelos processos de treinamento para a realização de uma educação de maior qualidade e equidade.

Teca Alencar de Brito.

REFERÊNCIAS

Fernández, L. 2005. Pensando em personalidade. Havana: Editorial Félix Varela.

González, F. e Mitjáns, A. 1989. A personalidade. Sua educação e desenvolvimento. Havana: Editorial Pessoas e Educação.

González, F. 1995. Comunicação, personalidade e desenvolvimento. Havana:

Editorial Pessoas e Educação.

Prieto, M. 1985. Reflexões epistemológicas sobre a psicologia da educação. Anais da Pedagogia 3: 175-200.

Fagali, Eloisa Quadros_psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula\ Eloisa Quadros Fagale e Zélia Del Rio do Vale. Ilustrações de Francisco Forlenza' 9 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

Weiss, Maria Lucia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar\5 ed. Rio de

Janeiro DP E A, 1999.

Monereo Carles. O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista\ Carlos Monereo e Isabel Solé, trad. Beatriz Afonso Neves_ Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Fermino Fernandes Sisto... (ET AL). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar Petrópolis, RJ; Vozes, 19906.

Freire, Pulo. A psicopedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 16 edição, 1996.

Libâneo, José Carlos: Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo, Cortes, 1990.

Fernández, Alicia. A inteligência aprisionada, tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Baseadas, Eulália Huquet, Tereza, Marrodán, Maite, Olivan, Marta: Rossell,

Mireia Planas Montserrat; Seguer, Manuel; Uilella, Maria, Tradução: Neve, Beatriz Afonso: Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERNANDEZ, Alicia, Rodrigues, Iara (trad). A inteligência aprisionada. 2ª ed, Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E REFLEXÕES PARA O FUTURO

DOUGLAS WILLIANS SANTOS

RESUMO

Este artigo reflete sobre a formação de professores, tema cada vez mais presente em discussões acadêmicas. O futuro docente recebe muitas informações teóricas nos cursos superiores, mas nem sempre é preparado para os desafios da profissão. A pesquisa demonstra, através de dados consistentes fornecidos por órgãos oficiais, que constantes transformações levam públicos diferentes às universidades e são necessárias adequações nas grades curriculares dos cursos superiores, entretanto, outras mudanças no sistema educacional são fundamentais para melhoria na educação, sendo necessária para isso, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas para a formação de professores. A necessidade de valorização profissional do docente, que abrange melhores condições de trabalho, salário e carreira, também está presente no texto. O desprestígio da profissão passa pelo Poder Público e pela sociedade, e o professor precisa estar consciente dessas dificuldades e da necessidade de cobrar melhores condições de trabalho.

Palavras chaves: Formação docente; Prática pedagógica; Valorização profissional.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema que sempre esteve presente em discussões acadêmicas, e que vem cada mais sendo discutido, em função das constantes alterações nos currículos brasileiros, e de mudanças tão céleres na sociedade, trazidas principalmente pela modernidade.

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a formação do docente, que recebe muitas informações teóricas nos cursos superiores, o que é de extrema importância, mas que nem sempre o prepara para os desafios da profissão. Muitos estudantes concluem seus cursos sem ter estabelecido de maneira clara qual o seu papel enquanto professor, e sem ter a real noção do que vai encontrar em sala de aula, seja na educação básica ou no ensino superior.

A importância deste trabalho está em demonstrar, através de dados consistentes fornecidos por órgãos oficiais, que também subsidiam pesquisas de estudiosos sobre o tema, que as constantes transformações levam públicos diferentes às universidades. São necessárias adequações nas grades curriculares dos cursos superiores, mas apenas isso não é o suficiente.

Os autores estudados nessa pesquisa apontam que mudanças no sistema educacional são intrínsecas para a melhoria na educação, e isso passa pela reflexão nas práticas pedagógicas que envolvem a formação dos futuros professores.

O artigo também chama a atenção para a necessidade de maior cuidado com a valorização profissional dos professores, pois a formação docente inclui as condições de trabalho, que contemplam a remuneração e a carreira. Isso passa pelo Poder Público e por toda a sociedade.

Existe um claro cenário de desprestígio da profissão, muitas vezes causado pelo próprio Estado, que não valoriza os educadores. O professor precisa saber lidar com essa questão, repensando suas estratégias, atendendo às novas demandas que vão surgindo, sem perder a sua essência, o seu compromisso social, contudo, exigindo de maneira contínua condições de trabalho que sejam justas e lhe proporcionem dignidade para exercer suas atividades laborais.

Está presente na discussão alguns pontos fundamentais para melhorias no sistema educacional como um todo, o que implica em criar condições mais favoráveis para o exercício da profissão docente.

O texto evidencia conceituações teóricas sobre a formação docente. Diferentes visões possibilitam uma compreensão mais clara sobre o tema, considerando sua complexidade, que continua a ser estudada de maneira profunda. Por esse motivo, o presente trabalho não tem a pretensão de abranger todos os assuntos relacionados à formação docente, e deixa claro que não há esgotamento dessa discussão.

A realização desse estudo tem por base uma ampla pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos científicos, que foram fundamentais para compreensão sobre as múltiplas concepções acerca do tema, bem como os desafios para a formação do docente e sua profissão.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E REFLEXÕES PARA O FUTURO

O professor é o profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do "aprendente", seja ele criança, jovem ou adulto. (BRZEZINSKI, 2001, p. 2).

Há diversos aspectos a serem pensados na formação docente. É necessário acompanhar as novas transformações da sociedade, bem como as mudanças que ocorrem no mundo. O aluno de uma década atrás é diferente do perfil de alunos dos dias atuais, e por isso, a formação do professor deve trabalhar com esses elementos, bem como reavaliar e refletir sobre os desafios do seu contexto.

Cunha (2013, p.611), dentro da perspectiva de dimensão conceitual acerca da formação de professores, explica que:

[...] é importante uma reflexão sistematizada a respeito da formação de professores, pois em muitas situações a pesquisa, mesmo considerando sua natural condição questionadora, pode assumir uma relativa contribuição para processos educativos emancipatórios. Assim, o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado. O paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais no seu intento de legitimidade. Nele, muitas vezes, a formação de professores foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica. (CUNHA, 2013, p. 611).

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2013 existem 7.900 cursos de licenciatura na área de educação espalhados por todo país. Porém, especialistas na área apontam que muitos cursos ainda estão bastante distantes da realidade da sala de aula e que não trazem elementos que indiquem os novos perfis de alunos que chegam às universidades e escolas.

No ano de 2013, das 990.559 vagas que foram oferecidas, apenas 468.747 foram preenchidas (152.397 em instituições públicas e 316.350 em instituições privadas). Segundo Valeska Maria Fortes de Oliveira, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e coordenadora do grupo de trabalho de formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, a atração de profissionais para o ingresso na carreira docente é um dos primeiros entraves para a formação inicial no país. (DALMAZO, 2002, p. 17).

Embora haja vários outros fatores externos à formação inicial que interferem no processo formativo do professor, é fundamental que as instituições formadoras busquem, de forma mais efetiva, superar alguns dos desafios e demandas que são históricos e, portanto, recorrentes. Tal superação não se limita a apenas modificar a organização curricular de projetos de cursos de graduação, mas deve garantir que as mudanças indicadas nos projetos se constituam em práticas efetivas pelos diferentes professores formadores, de diferentes componentes curriculares. (LEITE; RIBEIRO; LEITE; ULIANA 2018, p. 732).

Os autores apontam para a necessidade de mudanças mais profundas, não apenas na organização curricular, mas nas práticas pedagógicas, que reflitam na formação dos futuros professores, que devem enfrentar condições cada vez mais desafiadoras em sua atuação docente.

Se a sociedade não cuidar dos professores da educação básica, estamos fadados a continuar apresentando dados educacionais de baixo nível, posto que a formação é um dos itens que, de acordo com a pesquisadora citada acima, integra a chamada condição docente, constituída por carreira, salário e condições de trabalho, ou seja, chama-se a atenção para a necessidade de repensar a valorização profissional.

Dentre outros aspectos, [...] a volatilidade e a superficialidade de informações e conhecimentos que têm perpassado o cotidiano das pessoas de uma forma geral e, nesse movimento, o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras. Além do

mais, esse processo acrescenta ao docente o enfrentamento de um cenário de desprestígio social para com sua profissão e a desvalorização profissional em várias dimensões. Nesse contexto, é imprescindível não deixar de se considerar a relevância social desse profissional e, portanto, valorizá-lo. (LEITE; RIBEIRO; LEITE; ULIANA 2018, p. 723).

Segundo Sampaio (2011, p. 61), a melhoria na área da educação passa por diversos fatores, como elevar os níveis de aprendizagem, aumentar a escolaridade, repensar a formação profissional, levando em conta as condições do mercado de trabalho, pensar em maneiras mais eficazes do sistema gerar concluintes em etapas ou ciclos na idade própria, seja na educação básica ou superior.

"[...] democratizar o acesso e garantir a permanência constitui enorme desafio, sobretudo ao se considerarem os indicadores educacionais e as condições objetivas da população, diante do cumprimento das metas do PNE". (DOURADO, 2011, p. 287).

O Plano Nacional de Educação dedica quatro de suas vinte metas aos professores: dentre elas, prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Para que se tenha uma dimensão do trabalho que o país tem pela frente, entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% não possuem a formação adequada, conforme dados do Censo Escolar 2014. (GATTI, 2014, p. 52).

Ao fazer um estudo sobre o perfil do professor que está sendo formado para atuar na docência superior, a pesquisadora Dalmazo (2002, p. 22), observa que o contexto atual contrasta com a meta número do Plano Nacional da Educação, que diz que todos os professores da educação básica devem ter formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam. Isso indica que a formação inicial no país está defasada. Sendo assim, é necessário pensar na qualidade da formação para docência superior, por isso é preciso tratar o plano de formação para os professores como prioridade.

Uma educação com qualidade social, em que a gestão seja democrática, como previsto na Constituição Federal de 1988, precisa ser priorizada no contexto do PNE 2014-20204 o que pressupõe garantir o direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas de ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. (DOURADO, 2011, p. 286).

Outro fator importante é a aproximação entre teoria e prática, que acaba se colocando como um discurso já bastante discutido, porém, ao observarmos o contexto atual das salas de aula, tanto na educação básica, quanto na educação superior, vemos que o professor não tem os alicerces necessários na sua formação para atender a demanda que o contexto exige, bem como trabalhar e lidar com os novos desafios propostos pelo mundo atual.

"[...] a formação pedagógica, assim como toda a formação profissional, deve ultrapassar o plano da iniciação a algumas técnicas ou a prática de gestos profissionais simples para integrar a ação e o pensamento, a teoria e a prática". (MIALARET, 1991, p. 23).

Os temas propostos nas grades curriculares das universidades contemplam aspectos teóricos, mas por muitas vezes, não especificam práticas pedagógicas que preparem o futuro professor para estabelecer uma relação entre teoria e prática. Os saberes docentes precisam apresentar a realidade da profissão, que não se encerra em sala de aula, mas que necessita de um olhar para o compromisso social que faz parte da construção da relação de ensino aprendizagem.

Gatti (2010, p. 1375) faz importantes apontamentos sobre o assunto:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. (GATTI, 2010, p. 1375).
Ao observar os aspectos e desafios na formação do professor universitário, notamos que as novas diretrizes tentam lidar com maneiras de estabelecer a relação entre teoria e prática, confirmando que esse é um dos principais abismos na formação de professores no país. Dalmazo (2002, p.33), entende que muitos profissionais saem da universidade com o domínio do conteúdo, mas com pouca base didática. chegando na sala de aula totalmente despreparados porque não sabem como transmitir determinados conteúdos.

O pensamento da autora nos faz refletir sobre o fato de a experiência de alunos na universidade ainda estar muito concentrada

no lado acadêmico. Isso pode passar pela formação de acadêmicos teóricos e não contemplar a necessidade de professores que saibam se adaptar a diferentes contextos. As reformulações dos currículos do curso de pedagogia e demais licenciaturas são fundamentais, porém deve-se refletir também sobre a postura e concepção dos professores formadores dentro das universidades, tanto na formação dos professores de educação básica, quanto na formação do docente universitário.

Dentro dessa discussão, além das questões citadas, é essencial evidenciar a falta de diálogo com a realidade da escola, outro elemento colocado como fonte de dificuldades para os professores recém formados que entram nas redes de ensino.

A formação de professores é um tema abrangente e que suscita muitas discussões. Existem diversos estudos, conceituações e desdobramentos sobre as suas análises. Todas as questões que envolvem a profissionalização e a necessidade da formação continuada dos educadores exigem reflexão sobre a formação inicial dos docentes. Esse tema é um desafio ininterrupto para a universidade e para a pesquisa, pois estudar o professor e sua formação está absolutamente ligado à estudar sua organização social, bem como sua condição humana, e toda e qualquer mudança nos meios sociais indica novos desafios para a educação dos indivíduos, e desta forma, torna-se fundamental repensar qual o papel dos educadores, e novamente a sua formação. (CUNHA, 2013, p. 622).

Percebe-se então, que a mudança é inerente ao ser humano, e que a formação dos professores não pode ser algo estático. Se a sociedade está em constante mudança, o mesmo vai acontecer com o ser humano. O trabalho docente existe sensibilidade de perceber a comunidade em que está inserido, compreender quem são seus alunos, isso desde a educação básica até o ensino superior.

Neste sentido, Penin (1995, p. 161), explica sobre o cotidiano escolar e o porquê da sua importância para a formação dos professores:

[...] o conhecimento do cotidiano escolar é necessário por duas razões. Primeiro, porque sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado. [...] Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, por fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho no nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade do ensino aí realizado. (PENIN, 1995, p. 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir para a reflexão sobre a formação de professores. Em virtude do que foi mencionado no artigo, é possível concluir que há muitos aspectos a serem pensados na formação do docente, tendo em vista que se deve acompanhar as novas transformações dos estudantes, bem como as mudanças que ocorrem no mundo.

A pesquisa proporcionou um conhecimento acerca da conceituação da formação docente e todos os aspectos que a envolvem. Foi possível constatar também que há diferentes concepções sobre o tema.

Dado o que foi exposto no texto, fica evidenciado que as condições de trabalho influenciam diretamente na profissão. A luta por valorização profissional dos professores passa pelo Poder Público e por toda a sociedade. A profissão é desprestigiada, e o educador deve realizar seu trabalho sem deixar de cobrar por dignidade para exercer suas atividades.

O artigo suscitou uma importante reflexão sobre a importância de mudanças que não parem na organização curricular dos cursos superiores, mas que impliquem numa formação que prepare o professor para os desafios diários que encontrará em sala de aula. A bagagem teórica é essencial, mas deve vir acompanhada da prática pedagógica para o cotidiano de uma escola ou universidade.

Por fim, observamos que a formação docente tem como seu maior desafio aprender a se adaptar às novas linguagens e configurações desse mundo, incorporando as tecnologias e as novas realidades, portanto, o professor do futuro deve encarar o desafio de lidar com diferentes linguagens e contextos.

REFEÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). Plano Nacional de Educação (2011 – 2012): avaliação e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALMAZO, Marli Eliza. Desatando os nós da formação docente. 2. ed. São Paulo:

Editora Mediação, 2002.

GATTI, Bernadette. Por uma política nacional de formação de professores. 3. ed.

São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

MIALARET, Gaston. A formação dos professores. Coimbra: Almedina, 1991. PENIN, S. Cotidiano e escola: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernan-

des (org.). Plano Nacional de Educação (2011 – 2012): avaliação e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdJ/?format=pdf&lang=pt.

Consulta em: 13/02/2022.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt.

Consulta em: 20/01/2022.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt.

Consulta em: 05/01/2022.

LEITE, Eliana A. Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Márcia Rosa. Formação de profissionais: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. Educ. Soc., Campinas (UNICAMP), v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXShfrdQRNBM/?format=pdf&lang=pt.

Consulta em: 25/05/2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2013 [Internet]. Brasília: INEP, 2014 Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. Consulta em:.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: INCLUSÃO ESCOLAR

EDVARD DE LIMA ALBUQUERQUE

RESUMO

Esta pesquisa busca repensar o papel da Educação Especial e a importância de uma educação de fato inclusiva e acessível a todos os educandos. O estudo tem como objetivos refletir a respeito da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em ambiente educativo, buscando analisar o papel do professor e da escola no que se refere às propostas de inclusão que contribuem para o pleno desenvolvimento do aluno pertencente a Educação Especial. É importante verificar se a inclusão é uma realidade ou se esta existe apenas como tópicos apontados no Projeto Político Pedagógico da instituição. A Metodologia aplicada para o desenvolvimento deste estudo se deu por meio de uma revisão de bibliografia, com embasamento em importantes autores que tratam da Educação Especial e Inclusiva em suas pesquisas, além de leis e documentos oficiais que amparam esta modalidade de educação. Percebe-se que a inclusão ocorre quando são executadas propostas eficientes de ensino, com objetivos focados no envolvimento de todos os alunos, independente de suas limitações, desta forma a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais acontecerá de fato, proporcionando seu desenvolvimento, sua cidadania.

Palavras-chave: Inclusão. Criança. Educação. Direitos.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que nos dias atuais muito se fala em escola inclusiva e acessível a todos os educandos. Mas, é importante levantar questionamentos a cerca da inclusão dentro da escola, se de fato esta existe ou não passa de tópicos apontados no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Partindo do principio de que a educação é direito da criança e que independente de suas limitações, a mesma deve ter acesso à escola, participando assim da vida em sociedade, enquanto cidadão de direitos. Esta pesquisa tem como objetivos refletir a respeito da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em ambiente educativo, buscando analisar o papel do professor e da escola no que se refere às propostas de inclusão que contribuem para o pleno desenvolvimento da criança.

Sendo assim, é necessário verificar se de fato a inclusão ocorre dentro das escolas, pois, sabe-se que muitas instituições, sejam estas públicas ou privadas ainda não estão preparadas fisicamente e nem psicologicamente para acolher com eficiências seus alunos com algum tipo de necessidade especial. Sabe-se que a grande maioria dos professores não estão qualificados para receber uma criança especial em sua sala, o que prejudica o desenvolvimento do aluno, que está apenas inserido em ambiente escolar, ocupando um espaço, sem está de fato incluso a este espaço. Fato que torna a inclusão algo teórico, pois a realidade é diferente, é vazia de tudo que contribui para o desenvolvimento neuropsicomotor da criança.

Deste modo, para que a escola inclua a criança em todas as atividades propostas, é preciso uma constante parceria entre a fa-

mília e a escola, de forma que todos contribuam para eficácia da educação inclusiva tão promulgada nos últimos anos, para que esta chegue até os principais interessados, que o aluno pertencente a Educação Especial.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu por meio de uma metodologia de revisão de bibliografia, onde se pode contar com as contribuições dos importantes estudos de Mantoan (2003); Sampaio (2004), além de diversas leis que amparam a Educação Especial e Inclusiva. Este estudo trata da importância da inclusão para o desenvolvimento pleno da criança com necessidades educacionais especiais, trata ainda da importância de se compreender o importante papel da inclusão verdadeira dentro da escola.

Educação Especial e Inclusiva: Breve histórico

A preocupação com a educação de indivíduos com necessidade especiais teve início recente no Brasil, tendo se efetivado no século XIX, de acordo com Mazzotta (1996). No Brasil, foi em 1988 com a promulgação da nova Constituição Federal, que a Educação Especial se torna oficial:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]. Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; III- Atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Em 1989, é decretada a Lei Federal nº. 7.853/1989, que em seu texto aponta para a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. O histórico da Educação Especial pode ser representado no quadro a seguir para uma mais ampla explicação:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não

provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

"Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)."

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regula-

menta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada – BPC.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

FONTE: (BRASIL, 2007, p. 01-05)

A Educação Especial, termo utilizado para propagar uma educação que pudesse ser acessível a todos, independente de sua fragilidade ou condição de saúde, vem sendo alvo de estudos, de criações de várias leis que visam amparar os indivíduos que apresente alguma deficiência, seja esta física ou mental. Porém, é importante compreender que não basta ser uma educação especial, ela precisa ser inclusiva, ou seja, que acolha o educando dentro do possível de forma igualitária, não deixando ninguém as margens de uma inclusão teórica.

De acordo com vários estudos, percebeu-se que a pessoa com deficiência, sempre foi visto como um individuo fora dos padrões normais, de acordo com a visão preconceituosa da sociedade. Durante anos, foi utilizado a expressão retardo mental, a pessoa deficiente ou com retardo, passou a ser apresentada como "indivíduo excepcional", o que se tentava com esta expressão era dizer que se tratava de pessoas com talento especial, buscando atribuir um sentido positivo aos indivíduos, camuflando assim atitudes preconceituosas. Como destaca Pan (2008):

As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiar valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão. (PAN 2008, p. 28).

Não é classificando a criança com necessidade educacional especial que a educação para todos se fará, é por meio de políticas públicas que visem um amparo legal, é por meio ainda de propostas pedagógicas que de fato insiram e incluam simultaneamente o aluno dentro da escola, como aborda Mantoan (2003):

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. (MANTOAN, 2003, p. 27).

Percebe-se no posicionamento de Mantoan que um dos grandes desafios que se tem para a promoção da educação inclusiva, é a de melhorar a escola, torná-la inclusiva, como de fato deve ser, não com propostas vazias que não são praticadas. É preciso um olhar diferenciado para este público alvo da Educação Especial, que é o educando e sua família.

Mais do que possibilitar o acesso à escola, a Educação Especial preza por quebrar barreiras que separa a criança com necessidades educacionais especiais do convívio com seus pares, com crianças de sua mesma faixa etária, o que beneficia não somente a criança tida como especial, como os demais alunos, que começam a perceber que as di-

ferenças não devem está na condição física ou mental de alguém, mas que juntos podem contribuir para o fim do preconceito que assusta e maltrata.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Destacando ainda que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2007).

Sendo assim, é importante promover uma educação, que vise à inclusão de todos os alunos na escola, proporcionando o pleno direito da cidadania, de interagir em sociedade, de fazer parte de um grupo em um determinado tempo e espaço.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, inclusão tem como objetivos: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007).

Para que de fato ocorra à inclusão é fundamental que as escolas, que os governantes, que toda a sociedade estejam engajadas para o cumprimento de todas as propostas que solicita o documento citado. Ainda segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é considerada pessoa com deficiência aquela que:

Tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007).

Diante de tantos desafios, os professores em muitos momentos se sentem sem amparo, sem saber lidar com a criança que está em sua sala, com outras vinte ou trinta crianças. Por isso, é de suma importância e grande urgência que as escolas, os governantes, repensem a Educação Especial, para que esta se torne de fato inclusiva. Pois colocar uma criança dentro da sala de aula não é incluir. Incluir é possibilitar meios para que todas as crianças interajam, dentro do possível, em igualdade de condições, que as atividades propostas não deixem a criança com necessidades educacionais especiais as margens do que está sendo proposto para os demais alunos, isso sim é uma forma das mais cruéis de exclusão, como aborda Mantoan (2003):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003, p. 13).

O posicionamento de Mantoan possibilita a compreensão de que a escola até os dias atuais, ainda esconde em seus muros a exclusão, mesmo tendo dentro desses muros uma diversidade grande de alunos, as instituições de ensino em sua maioria se fecha ao dialogo sobre o diferente, como forma de contribuir para o surgimento de uma sociedade habitada por cidadãos que compre-

ende que as diferenças existem para tornar as pessoas de fato humanas, se colocando no lugar do próximo, proporcionando interações, incluindo, não excluindo como se ver na atualidade. A autora critica ainda a forma como o currículo é criado nas escolas:

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções. (MANTOAN, 2003, p. 13).

O currículo que tem o papel de contribuir para uma prática pedagógica com foco nas reais necessidades dos alunos, muitas vezes é posto em prática de forma mecânica, não intencional. O que é muito prejudicial para o aluno com necessidades especiais, pois este fica a mercê de uma rotina que foge a sua realidade, onde o seu papel é o de expectador das atividades da sala, é preciso que se façam adequações curriculares para que todos os alunos participem do que é proposto dentro da escola.

O papel da escola e do professor na Inclusão do educando com necessidades educacionais especiais

Ao desenvolver propostas pedagógicas que visam alcançar a todos os envolvidos, o professor põe em prática as ações necessárias para a aprendizagem do seu aluno, desempenhando essas ações com autonomia, com diálogo ouvindo a criança e interagindo com a mesma, constituindo sua prática por meio de sua ação docente. Maurice Tardif, sobre a prática docente, destaca que:

Todo saber implica em processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longos e complexos se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF, 2010, p. 35).

A abordagem de Tardif possibilita uma reflexão sobre o fazer docente, que o professor precisa sim está preparado, precisa aprender constantemente para o desenvolvimento de um saber que alcance o aluno em suas especificidades. É importante destacar que a prática docente possui como princípio possibilitar que mesmo em situação de fragilidade, como é o caso da criança com necessidade especial, que esta tenha contato e acesso ao conhecimento, privilegiando relações sociais e aumentando o vínculo com a família.

Sampaio (2004) complementa ainda que educar é dar sentido às práticas e atos do cotidiano, vai além de desenvolver a inteligência e habilidades, possibilitando que o indivíduo seja um ser útil à sociedade em que está inserida, por meio dessa missão que a educação ganha importância e credibilidade diante da sociedade.

É de grande relevância repensar o fazer docente e o papel da escola na inclusão concreta dentro da instituição. Professor e escola, não podem jamais esquecer que o respeito aproxima e faz do trabalho pedagógico algo grande e que se colocado em prática com dedicação, os resultados surgem e o papel do professor e o da escola estará sendo cumprido. Como Aborda Freire, (1996):

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 1996,p.94) .

A narrativa de Paulo Freire se remete a premissa de que a essência da humanização é o respeitar ao próximo, não esquecendo de que o outro é um ser em constante desenvolvimento e na busca incansável do crescimento.

Sampaio (2004) destaca que o professor necessita de uma educação denominada de emocional, para lidar com diversas situações que surgem no seu dia a dia na escola, em contato com a criança especial, que necessita do seu acolhimento para evoluir em seu aprendizado:

A educação emocional é fundamental na formação do educador, para que possa ampliar a clareza da sua missão e possa agir coerente com ela, exercitando as habilidades e competências emocionais que lhe dê uma estrutura capaz de comprometer-se e responsabilizar-se pela formação dos seus alunos. Estrutura essa que eleve o respeito por si próprio, sua autoestima e automotivação na compreensão da sua importância para transformação do homem e da própria sociedade. (SAMPAIO, 2004, p. 70).

A Educação Inclusiva é moldada todos os dias no ambiente escolar, ela está presente quando o professor e os demais integrantes da equipe escolar, proporcionar atividades que visam incluir a criança, independente de sua limitação, promovendo uma educação de qualidade, acessível a todos, de forma digna e humana. Como destaca Morin (2004, p. 11): "Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes". Sendo assim, o papel da Educação Inclusiva é promover a inclusão integral

da criança na escola e na sociedade. Sobre a participação do professor, Mantoan (2003), destaca que:

Nós, professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, "desconstruindo" a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. (MANTOAN, 2003, p. 29-30).

Para Mantoan, é papel do professor busca novas formas de fazer educação, proporcionando para todos os alunos o conhecimento livre de preconceitos, acessível aos que a ele tem maior dificuldade em alcançar. A autora faz referência também a cerca da participação dos pais, que estes devem participar ativamente da vida escolar dos alunos, de forma a proporcionar uma maior integração entre escola e família:

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu. (MANTOAN, 2003, p. 30).

O que se busca com a inclusão é proporcionar que todos os alunos tenha acesso a educação de forma digna e humanitária, rompendo as barreiras do preconceito, permitindo que todos os alunos interajam de forma harmoniosa. Para que a escola possa forma gerações livre das amarras do preconceito tão presente nos dias atuais. Conforme se observa no posicionamento de Mendes (2001, p.17): "ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem às controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la." Deste modo, se faz necessário uma constante reflexão da teoria sobre a prática, o que sugere os documentos oficiais sobre inclusão, está sendo colocado em prática? É necessário um olhar mais atento para a educação inclusiva, para que esta seja uma realidade, não apenas projetos propostos em leis.

Para Sampaio (2004, p. 69): "educar é dar sentido às práticas e atos do cotidiano, vai além de desenvolver a inteligência e habilidades, possibilitando que o indivíduo seja um ser útil à sociedade em que está inserida". Sendo assim, é possível perceber que o professor tem em suas mãos a importante missão de contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa, composta por cidadãos que respeitam e interagem com as diferenças.

Notamos que existe nos dias atuais uma preocupação por parte das instituições de saúde em melhorar o atendimento a criança e o adolescente internados, embora saibamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa prática alcance todos os hospitais do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com a intenção de refletir a respeito da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em ambiente educativo, buscando analisar o papel do professor e da escola no que se refere às propostas de inclusão que contribuem para o pleno desenvolvimento da criança. Buscando verificar se de fato a inclusão ocorre dentro das escolas, pois, sabe-se que muitas instituições, sejam estas públicas ou privadas ainda não estão preparadas fisicamente e nem psicologicamente para acolher com eficiências seus alunos com algum tipo de necessidade especial.

Sendo assim, foi possível concluir de acordo com o posicionamento dos pesquisadores que serviram de embasamento teórico para este estudo, que para que a inclusão de fato aconteça dentro das escolas, é importante que aconteça parcerias entre família, escola e governantes, para que possam ser desenvolvidas políticas públicas mais engajadas por acolher a criança pertencente a Educação Especial, para que assim a inclusão ocorra de verdade.

O papel do professor e da escola é de grande relevância para a disseminação da inclusão em ambiente educativo, pois o professor é o que está todos os dias na sala de aula com o aluno, cabe a ele o desenvolvimento de ações pedagógicas que permitam a participação de todos os alunos nas atividades propostas.

Sabe-se que há um longo caminho a trilhar para que a inclusão aconteça com eficiência, pois o professor muitas vezes atua sozinho em sala de aula, conseguir atender a todos é um grande desafio, que precisa ser analisado pela gestão da escola, buscando meios para que a educação seja acessível a todos.

Muitos são os desafios que ainda rodeiam a luta pela escola de fato inclusiva. São barreiras muitas vezes arquitetônicas, escola despreparadas para receber o aluno com necessidades educacionais especiais, sem estruturas físicas mínimas para atender este

público. Ainda há muito a lutar, a se fazer. Mas, é importante que se saiba sobre inclusão, sobre direitos, para que se possa lutar por propostas que amparem essas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. Inclusão escolar: o que é ? por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez. 1996.

MORIN, Edgar. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed.

São Paulo: Cortez, 2004.

PAN, M. A. G. S. O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

Sampaio, Dulce Moreira - A pedagogia do Ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed.valores humanos – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DAS CRIANÇAS

ELENIR IZILDA MARTINS

RESUMO

O presente trabalho visa abordar a importância do brincar para o desenvolvimento psicomotor das crianças, na educação infantil, destacando como ocorre o processo ensino aprendizagem. O brincar é uma atividade pedagógica essencial para o desenvolvimento da criança, pois é brincando que a criança aprende a respeitar regras, amplia o seu reconhecimento social e aprende a respeitar o próximo. Portanto o objetivo desta pesquisa é relacionar a importância da brincadeira, correlacionando também que o brincar evita o estresse na criança e permiti novas aprendizagens contribuindo para a interação social e a relação com o meio.

Palavras-chave: Brincar, Psicomotor, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui- se no objetivo de compreender o brincar intermediando o movimento na educação infantil. Inicialmente o estudo abordará como ocorre o processo ensino aprendizagem pautado na obra: Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação, das autoras Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho, que traz uma relevância contribuição sobre o assunto. Para alargar está reflexão, o estudo se limita no movimento por intermédio da brincadeira na educação infantil.

Portanto serão abordadas as necessidades, quanto à aprendizagem através das brincadeiras que são fundamentais, para o desenvolvimento da criança, uma vez que essas ideias contribuem no contexto sobre o brincar como pratica pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir tanto para o desenvolvimento infantil, quanto para o cultural. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico, e é por essa razão uma peça importante na formação da personalidade tornando-se uma forma de construção do conhecimento. O brincar é importante no desenvolvimento da criança de forma que as brincadeiras e jogos que vão surgindo correlacionando na vida da criança desde mais funcionais até os de graça. Portanto é brincando que a criança aprende a respeitar regras, ampliar o seu reconhecimento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Segundo Bossa (2007, p.31) nesse trabalho de ensinar e aprender, o psicopedagogo recorre a critérios diagnósticos no sentido de compreender a falha na aprendizagem [...] e sendo um trabalho clinico com seu objetivo de prevenção dos problemas de aprendizagem, assim no diagnostico, a atividade lúdica é um rico instrumento de investigação clínica, pois permite ao sujeito expressar-se livremente, através da associação do ato de brincar, a criança constrói um espaço entre a realidade e a imaginação.

Segundo as palavras de Bossa é possível compreender que a brincadeira auxilia a criança no processo ensino aprendizagem. A brincadeira propõe situações imaginárias que ocorrerá com pessoas que contribuem no conhecimento do indivíduo. Entender que a aprendizagem através das brincadeiras facilita o desenvolvimento ensino aprendi-

zagem possibilitando muitas vantagens, e é um grande incentivador natural e de tal motivação espontâneo e voluntário, estimulando assim o pensamento, a ordenação, a coordenação motora, integrando diversas dimensões da personalidade, sendo elas: afetiva, social, motora e cognitiva.

DESENVOLVIMENTO

1. PRIMEIRO CONVIVÍO SOCIAL FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

Segundo Bock, Furtado e Teixeira, (1991, p. 100,101):

"A estrutura da personalidade é o conjunto das relações que organiza e une entre si as diferentes condutas e disposições do indivíduo, é a organização global que dá consistência e unidade à conduta. A Psicanálise afirma que esta estrutura está formada, como base, por volta dos 4 ou 5 anos"...

A colocação da Psicanálise, em relação à estrutura da personalidade é perfeita. "... a estrutura está formada, como base, por volta dos 4 ou 5 anos". É essencial que desde o nascimento até os 5 anos de idade, o acompanhamento direto e a participação dos pais atuando junto a criança diariamente. Quero reforçar, que essa atuação junto à criança, não basta ser apenas de corpo presente. Por exemplo: os pais podem estar na sala assistindo TV e o bebê estar no mesmo ambiente no cercado, brincando sozinho com seus pertences, os pais estão assistindo a um programa de violência, embora o bebê esteja envolvido com seus objetos, pode também em alguns momentos prestar atenção na televisão, e consequentemente aprender sobre o que viu, já que a partir dos 8 meses, está propenso a aprender e a captar tudo que se passa ao seu redor, apropriando-se de tais conhecimentos, portanto, melhor que os pais assistam um programa cultural, ou que seja apropriado para criança. Outro exemplo: família reunida e as crianças brincam no quarto, de repente, um acidente ou uma briga entre as crianças; não dá para os adultos saberem de fato o que ocorreu, portanto, é melhor que brinquem próximos aos adultos no mesmo ambiente; é provável que muitos adultos (há muitos casos de adolescentes que concebem filhos) sintam-se incomodados com o barulho que as crianças fazem, mas a partir do momento que se concebeu um filho (a), é preciso pensar que a prioridade é a criança e que ela é o seu foco, mesmo porque os pais são o foco dela.

As crianças são audazes, curiosas, ansiosas e interessadas por essa gama de novidades que se mostra a cada dia para ela. Completamente observadoras inteligentes e rápidas, logo colocam em prática tudo que são capazes de deter, reproduzem comportamento, fala gestos, portanto, é imprescindível que os responsáveis (sejam adolescentes, adultos ou idosos), repensem sobre o seu comportamento, suas condutas diante das variadas situações do cotidiano e principalmente, percebam que a criança está inserida nesse contexto e a partir desse se dará a sua personalidade.

Na fase dos 8 aos 12 anos, o indivíduo reforça e devolve a todos que o cercam tudo que reteve durante o período da 1ª infância. Nessa fase se mostram mais perspicazes, desafiadores, parecem estar em busca de confirmar tudo que aprenderam até então. Na 2ª infância, já com a compreensão mais desenvolvida, é preciso reforçar os limites, a moral, o desenvolvimento do pensar na reflexão de se colocar no lugar do outro, cerca as diversas situações que se mostram no cotidiano de cada ser humano, perpetuando o ser justo, honesto, imparcial, tolerante, proativo, solidário, cooperativo, bem humorado, expansivo, comunicativo, caridoso, amoroso, humilde, entretanto, para tanto, é preciso lembrar que se quero uma formação desse nível, preciso demonstrá-la a partir do meu exemplo.

Talvez você leitor, assim como eu, acredite ser uma visão totalmente utópica, porém utópico ou não, creio que o desenrolar da humanidade se dará pautada dentro da moralidade, onde o ser busca aperfeiçoamento contínuo, pois evolução de fato se dá a partir do burilamento individual e constante; assim, concluímos que cada ser é capaz de transcender tudo que lhe foi oferecido. É preciso cuidar do que se oferece para uma pessoa que está em processo de formação, principalmente com os nossos exemplos. O exemplo é mais forte do que qualquer palavra ao vento, e é exatamente o que a perspicácia da criança que se encontra nessa fase confronta. Extremamente difícil um adulto abarcar-se de todas essas características, somos produtos do que já vivenciamos, mas, estamos em constante aprendizado a partir do que vivemos em nosso dia – a – dia, não somos estáticos, todavia, quando se tem uma criança em casa é preciso regular o próprio comportamento durante todo o tempo ou quase todo o tempo. Difícil? Impossível? Difícil, sim. Impossível, não. Muitas vezes damos exemplos errôneos aos nossos pequeninos sem nos dar conta de que está ocorrendo.

2. O ESTRESSE DURANTE A INFÂNCIA

Acreditava-se que o estresse era exclusividade dos adultos. Entretanto, nos últimos anos, várias pesquisas têm voltado sua atenção para sua ocorrência na infância. As crianças, assim como os adultos, encaram ao longo de seu desenvolvimento situações de medo, insegurança, tensão entre outras que exigem adaptação física e psicológica. Mas, considerando as particularidades desta fase

da vida, o estresse infantil possui fatores desencadeadores próprios.

A infância é um período repleto de aprendizagens. O desenvolvimento que se dá nessa fase da vida ocorre com tamanha rapidez e intensidade, que não se compara a nenhuma outra fase. Ao desenvolvimento físico e mental, agregam-se as circunstâncias sociais de inserção e adaptação ao meio. Segundo LIPP (2000, p. 18):"Durante seu desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo, a criança se confronta com momentos em que a tensão de sua vida alcança níveis muito altos, às vezes ultrapassando sua capacidade ainda imatura para lidar com situações conflitantes. Se os adultos ao seu redor responderem às tensões da vida com ansiedade e angústia, a criança aprenderá a agir assim também. Mais tarde, quando confrontada com fatores causadores de stress, ela terá a tendência imediata para se sentir angustiada e ansiosa".

Uma criança que não tenha um modelo adequado de enfrentamento das situações estressantes provavelmente tornar-se-á um adulto vulnerável e fragilizado, sem estratégias para lidar com as tensões inerentes à vida. Toda criança passará por momentos de conflito, frustração, mudanças e pressão. Por isso, ajudá-la a enfrentar estas situações de forma positiva é a atitude mais adequada uma vez que, poupando a criança de toda e qualquer forma de estresse faz com que diminuam as possibilidades de inoculá-la contra um estresse maior.

Assim como em adultos, o estresse infantil pode estar relacionado a fatores externos e internos. Quanto aos fatores externos, LIPP (2000) identificou dezoito que, podem ter maior ou menor intensidade, pois dependem da história de vida e da resistência ao estresse das crianças. Dentre estes fatores estão responsabilidades em excesso, o âmbito escolar e briga entre os pais. As fontes internas descrevem as inclinações individuais da criança ao enfrentar situações estressantes. Estas inclinações são o produto de sua criação, dos modelos que recebeu, de seu meio social e das vulnerabilidades da criança. "Pesquisas recentes, realizadas pelo Doutor George Everly, nos Estados Unidos, mostram que algumas pessoas possuem uma hiperatividade fisiológica em face das demandas psicossociais" (LIPP, 2000, p. 32); essa hiperatividade torna a produção de hormônios desencadeadores do estresse excessiva, deixando esses indivíduos mais vulneráveis ao estresse. Os fatores internos e externos serão estudados posteriormente

Os sintomas do estresse infantil se dão tanto física quanto psicologicamente. Mudanças de comportamento da criança como, tornar-se agressiva ou desobediente, são sintomas relacionados ao estresse assim como, a depressão, choro excessivo, gagueira, dificuldades de relacionamento, dificuldades escolares, pesadelos, insônias, birras e o uso indevido de tóxicos constituem os sintomas psicológicos. Quanto aos sintomas físicos podem ser citados a asma, a bronquite, a hiperatividade motora, doenças dermatológicas, úlceras, obesidade, dores abdominais, diarréia e tiques nervosos. Apenas o conjunto destes sintomas pode ser um indicativo de estresse, a ocorrência isolada dos mesmos não pode ser considerada base para um diagnóstico. Para um diagnóstico mais preciso utiliza-se a Escala de Stress Infantil - ESI desenvolvida por LIPP e LUCARELLI (2005) que será utilizada neste trabalho na identificação de crianças estressadas.

Além de outros estressores presentes no dia-a-dia da criança, a escola também pode ser um fator estressante, pois para algumas crianças ela é o primeiro agente socializante fora da família. Por mais esforçada e inteligente que seja uma criança, dificilmente irá bem à escola durante uma crise de stress, pois os sintomas são incompatíveis com o bom desempenho escolar (TRICOLI, 2003). Para que a criança desenvolva comportamentos e habilidades, é preciso que esteja adaptado ao método educacional, e que o ambiente escolar não seja uma fonte geradora de stress na vida do aluno. Um fator importante no sistema educacional é o professor, principalmente nos primeiros anos de ensino. O comportamento e as atitudes do professor na relação com o aluno são fundamentais, pois, segundo PATTO (2000), o professor pode projetar nos alunos seus próprios complexos, dificuldades emocionais, conjugais, sociais, repetindo com a criança suas próprias experiências de uma educação equivocada ou sofrida. Isto pode causar confusão no aluno no processo de aprendizagem e a escola pode passar a ser uma fonte geradora de stress. De acordo com a pesquisa, mostra-se que os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar acabam tendo elevado nível de stress, o qual impede uma aprendizagem efetiva. Experiências estressantes podem vir associadas com a escola e especificamente com algumas disciplinas acadêmicas, causando uma generalização tanto da matéria quanto do professor elevando ainda mais as reações de stress. O stress pode vir associado às disciplinas específicas, como leitura, escrita, matérias como Ciências, matemática, podendo haver uma generalização da disciplina e do professor que leciona esta disciplina. Isto leva o aluno a desenvolver stress elevado associado ao professor e à disciplina.

O stress é uma arma do corpo que surge em qualquer tipo de ambiente ou situação hostil e isso pode acontecer com um adulto, quando ocorrem atritos em casa ou no trabalho, por exemplo, ou com uma criança, o ambiente hostil pode ser: uns problemas na escola (leva uma "descasca" da professora), em casa, com amigos ou com os próprios pais: "qualquer mudança na vida de uma criança

pode estressá-la", problemas familiares, ausência de um dos pais ou luto, também podem criar situações de bastante stress no menor. Mas uma das principais causas do stress nas crianças, por incrível que possa parecer, são os pais.

Pais estressados costumam transferir as cobranças que recebem do ambiente de trabalho aos filhos. Na tentativa de tornar os filhos competitivos para o mercado de trabalho no futuro, eles tendem a preencher a agenda das crianças com compromissos, como aulas de inglês, espanhol, computador, música, natação e outros desportos. Com isso, a criança fica com pouco tempo para fazer uma das principais atividades de relaxamento a que tem acesso: brincar e compartilhar a presença dos pais.

Os pais devem sempre tentar eliminar os fatores de stress aos filhos, procurando um especialista se necessário. O stress infantil é um problema que, se não for resolvido logo, pode acabar prejudicando o desempenho escolar, as relações familiares e sociais, trazendo até mesmo problemas de saúde.

3. PROCESSOS PEDAGOGICOS PARA OS PEQUENOS DE 0 A 2 ANOS (BRINCAR E SE MOVIMENTAR)

O brincar e o movimento têm predominância nos processos de aprendizagem da criança de 0 a 2 anos. Nessa faixa etária, o corpo com seus sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão) e o movimento, constituem-se como principais recursos de aprendizagem. A criança pequena "pensa" e se comunica primeiramente com o corpo. É também o corpo e o movimento sua primeira fonte de prazer. Com isso as crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal. Assim, elas iniciam criativa apropriação de sua cultura e se comunicam com outras crianças e adultos que dela compartilha.

Mesmo que a criança já se movimente ao nascer, ela precisa passar pelo caminho da interação social e com o mundo para acrescentar seus movimentos, rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções. Desenvolvendo assim de modo gradual, a criança é capaz de obter, por meio do ato motor, aquilo que deseja alcançar, segurar, ou levar à boca. O ato motor passa a integralizar um sistema compartilhado de símbolos, possibilitando a expressão de um desejo, ou de um medo, por meio de gestos.

"É necessário que o adulto preste muita atenção na progressão evolutiva da criança com que brinca, que saiba reconhecer não somente as atividades lúdicas imediatamente satisfatórias para as crianças, mas que saiba intuir quando ela está pronta para um salto de qualidade, intervindo com propostas de jogos inéditas ou mais complexas ". (BONDIOLLI, 1998)

Segundo Bondiolli, é necessário sempre a supervisão do adulto para que a criança se desenvolva, porém a intervenção ativa nem sempre é preciso, pois a cada fase ela vai construindo seu aprendizado. Para Vygotsky, a transformação do movimento em gesto, se dá por um processo complexo que chamamos de internalização, que consiste na reconstrução interna (mental) de uma operação externa (uma ação observável realizada na interação com um parceiro humano). O gesto de apontar o dedo é um bom exemplo desse processo que ocorre com os bebês. O gesto de apontar se torna um signo compreensível por qualquer outro sujeito da cultura: "eu quero aquilo". Nesse processo, o movimento de pegar transforma-se no gesto de apontar. (Vygotsky, 2002).

Cada cultura tem um jeito próprio de preservar e transmitir os respectivos recursos expressivos do movimento e de valorizar seu domínio e interpretação. Cada gesto da criança carrega, assim, a origem do grupo social no qual está inserida, além de sua referência pessoal e única (singular).

O brincar nesse período é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo. A brincadeira é, desde cedo, uma experiência que adquire quando compartilhada e que se enriquece na interação com outros sujeitos portadores de cultura. Até os 4 meses, aproximadamente, a sucção e o exercício funcional dos movimentos das mãos no campo visual geram imensa satisfação. Mais tarde quando a criança se torna capaz de sentar-se e o seu campo de visão é ampliado, seu interesse estende-se de seu próprio corpo para os objetos e para o que pode fazer com eles. No primeiro ano ao brincar com objetos as crianças procuram descobrir como eles funcionam, e o que podem fazer com eles.

Entre os 15 e 21 meses, há uma transformação, e a criança passa a mostrar-se capaz de dar significados incomuns a objetos que possibilitam uma determinada ação já incorporada em seu repertório gestual. Assim, pode pegar um brinquedo de plástico e levá-lo ao ouvido em um gesto de atender um telefone, por exemplo. Esses pequenos gestos podem aparecer inicialmente de modo não encadeado em uma cena, no meio de um jogo de exploração motora dos objetos, desencadeados por um som (alguém falando "alô!"no seu campo auditivo pode incitar a realização do gesto descrito anteriormente), pelo próprio gesto "solicitado" pelo objeto (ao arrastar um pote de plástico no chão esse objeto pode se "transformar" em um carrinho). Ou ainda pela presença de um modelo (adulto ou criança) a ser imitado. Esses

gestos imitativos nos quais os objetos perdem sua força motivadora original podem ser observados desde muito cedo e constituem um passo significativo no processo de construção da imaginação que culminará no jogo simbólico propriamente dito. Por sua vez, imitar o outro exige observação atenta e ajuste dos próprios movimentos e expressões faciais e vocais, com o que a criança experimenta possibilidades de se movimentar e brincar. Conhecer o próprio corpo abrange o trabalho em diferentes áreas, além da área corporal, tais como a ciências, que investem no corpo humano como objeto de conhecimento, e as artes, que trazem diferentes modos de expressão e representação do corpo. A atitude do professor também é decisiva em todos os momentos para que a criança construa uma disposição positiva em relação ao próprio corpo e ao do outro, além do prazer ao se movimentar, o professor deve avaliar o movimento sem interpretá-lo como manifestação de desordem ou indisciplina.

"Além de seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Um dos traços originais dessa perspectiva teórica consiste na ênfase que dá a motricidade expressiva, isto é, a dimensão afetiva do movimento como mostra o estudo sobre as emoções". (GALVÃO, 1995).

Segundo Galvão, pode se validar os avanços motores da criança, respeitar e valorizar suas diferentes características corporais e promover situações lúdicas para a aprendizagem dos diferentes aspectos ligados ao brincar e ao movimento. O conhecimento do próprio corpo, a capacidade de nomear, identificar e ter consciência das suas partes, assim como a construção de uma autoimagem positiva, estão associados às oportunidades oferecidas à criança para a expressão e o conhecimento da cultura corporal do mundo em que vive. A prática livre e orientada de atividades amplia a sociabilidade e a interação pelo movimento, assim como afirma uma atitude positiva com relação ao próprio corpo e ao movimento.

"As crianças pequenas que conhecem, saboreiam e aprendem as possibilidades do corpo em movimento poderão sem dúvida estabelecer uma forma pessoal e diferenciada e estar no mundo. As sensações, o prazer e o desprazer, os gostos e desgostos também estão no corpo: (re)conhecê- los, saber fazer escolhas comunicar- se com os outros faz parte da educação do corpo, pois o corpo é fonte de auto- conhecimento ". (BRITO, 2008)

Seguindo a explicação de Brito para que isso ocorra é preciso que o professor organize intencionalmente no tempo e no espaço propostas desafiadoras e instigantes de atividades ligadas ao conjunto disponível de práticas corporais em sua cultura. Na faixa etária de 0 a 2 anos é importante repetir as mesmas atividades, diariamente por determinado período de tempo de forma que elas adquiram familiaridade com a situação e com os materiais, e possam explorar diferentes formas de interagir com eles; o reencontro com uma mesma proposta, uma semana depois, pode não ser suficiente para garantir a continuidade das ações exploratórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou as questões essências no viés da brincadeira intermediando o movimento na educação infantil, propondo criar oportunidade para que a criança desenvolva seu emocional, psicológico e social. Contribuindo também para o seu processo ensino aprendizagem de forma lúdica, preparando-a para solucionar problemas em situações presentes no seu cotidiano. A criança, quando brinca percebe seu lugar, construindo pensamentos; e envolvendo paulatinamente o egocentrismo que ainda pode persistir no comportamento dela.

O movimento realizado por meio da brincadeira contribui para as interações em grupo e também a autonomia individual. Cada brincadeira tem seus objetivos e características próprias e cabe ao educador observar e aplicar naquele grupo um método que possa obter um melhor resultado, de acordo com as dificuldades apresentadas naquele momento educativo.

Contudo, o brincar contribui para um enriquecimento intelectual e a construção do conhecimento, aprimorando o processo cognitivo do aluno, permitindo a criação de oportunidades para a criança expressar suas ideias, ensinando a respeitar as opiniões dos outros, enaltecendo assim a autonomia do mesmo.

Ao explorar o ambiente e as diferentes linguagens, as crianças não apenas trabalham suas emoções, ampliam seu conhecimento sobre o mundo e investigam as propriedades físicas dos materiais, mas também conhecem a si mesmas, aos outros, suas possibilidades de ação no espaço, seus recursos para agir sobre os materiais, para se expressar e interagir com seus pares e com adultos a sua volta. Nesse momento, elas têm oportunidade de se expressar corporal e verbalmente, de aprender a cuidar de si e do ambiente e, sobretudo, de brincar e de se divertir muito.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S..Manual de Educação Infantil: 0 a 3anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. A construção amorosa do saber: O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junquiana - 1ª.ed. - São Paulo:

Religare, 2003.

E. N. et al. Como enfrentar o stress infantil. São Paulo: Ícone, 1991.LIPP, Marilda E. N. (Org.). Crianças estressadas: Sintomas, Causas e Soluções. Campinas: Ed. Papirus.

LIPP, Marilda Emanoel Novaes. O stress está dentro de você. In: BIGNOTO, Márcia Maria; TRICOLI, Valquíria Aparecida Cintra (org). Aprendendo a se estressar na infância. São Paulo: Contexto, 2000, p. 115 e 118.

LIPP, M. E. N. & MALAGRIS, L. E. N. O stress. São Paulo: Contexto, 1998. LIPP, M. SANTOS, SANTA MARLI PIRES (ORG). Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1995. SCOZ, Beatriz J. L. Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar. 2ed: Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ÉRICA DE FÁTIMA DOS SANTOS GERMANO

RESUMO

Crianças são questionadoras e investigadoras por natureza, colocando tudo de si no ato de brincar, e é nesse sentido que estudos apontam para a importância de oferecer brinquedos que não tenham uma finalidade específica, instigando a imaginação e oportunizando diferentes texturas, cheiros, sons e formas de interação. Este estudo tem como objetivo demonstrar a importância do brincar heurístico, que é o "método pedagógico que leva o aluno aprender por si mesmo". Para tanto foi escolhido como metodologia a pesquisa bibliográfica com consulta a livros e artigos retirados em depositórios da internet. Concluiuse que é importante valorizar a criança em seu processo de aprendizagem desde a primeira infância, um período importante, pois o desenvolvimento muito rápido e aprende a fazer inúmeras conexões entre o que sente e o mundo ao seu redor.

Palavras chave: Brincadeira. Criança. Natureza. Educação.

ABSTRACT

Children are questioners and researchers by nature, putting everything of themselves in the act of play, and it is in this sense that studies point to the importance of offering toys that do not have a specific purpose, instigating the imagination and opportunizing different textures, smells, sounds and forms of interaction. This study aims to demonstrate the importance of heuristic play, which is the "pedagogical method that leads the student to learn for himself". To do so, bibliographic research was chosen as a methodology, with consultation of books and articles taken from Internet depositories. It was concluded that it is important to value the child in his learning process since early childhood, an important period, because development very fast and learns to make numerous connections between what he feels and the world around him.

Keywords: Just kidding. Child. Nature. Education.

INTRODUÇÃO

É necessário iniciar esta reflexão compreendendo que a Educação Infantil é um direito da criança, premissa que se configura em um curto tempo de existência, pois o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser considerado um direito às crianças apenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e também após este contexto social e político de nosso país, que se começou a produzir normativas, legislações, orientações e materiais, a fim de realizar melhorias na qualidade da educação destinada às crianças.

As propostas em Educação Infantil devem considerar a criança em sua plenitude e que o educador precisa ter, além de uma concepção bem definida de criança, um embasamento teórico consistente articulado com a prática, que lhe possibilite dominar o universo infantil. Para isso, é igualmente necessário que o educador tenha a capacidade de observação. É importante, também, refletir sobre a prática, compreender a criança no seu processo de desenvolvimento.

Para entender a importância do lúdico nas ações pedagógicas, é necessário conceber a escola como um espaço democrático, cultural e universal de ensinar, como principal função coletivizar os conhecimentos, criando espaços para o lúdico em suas práticas. Para tanto, o objetivo deste artigo é demonstrar a importância do brincar heurístico, e como objetivos específicos é contextualizar a criança de 0 a 3 anos,abordar a importância da

natureza e da brincadeira para o desenvolvimento da criança, explicitar sobre o brincar heurístico.

Deste modo, o trabalho se justifica, pois realizar atividades lúdicas significa possibilitar que as crianças se sintam livres para escolher a melhor forma de brincar. Ademais, é uma maneira de promover o aprendizado, despertar o interesse e apropriar-se da cultura. Sendo relevante enfatizar que as características da ludicidade estão presentes primordialmente no processo, uma vez que, são nas vivências e experiências adquiridas ao longo do ato de jogar e brincar, que acontece a apropriação cultural e simbólica, a imaginação e a criatividade.

2. CONTEXTUALIZANDO A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

O processo de desenvolvimento da criança ocorre nos três primeiros anos de vida e por meio do brincar que ele pode ser estimulado. Desta forma, os educadores precisam levar em consideração as necessidades dos pequenos, principalmente na utilização dos brinquedos, que seja adequado a cada fase da criança. Assim sendo, deve-se assegurar no processo de aprendizagens o estímulo de vivências desafiadoras que proporcione autonomia e invista em suas potencialidades, oportunizando espaços, estratégias pedagógicas e materiais adequados ao desenvolvimento infantil.

Carvalho e Portugal (2017) complementam que na faixa etária do zero aos três anos, observa-se uma acelerada evolução no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesta fase, devem ser acompanhadas não só por familiares, mas igualmente por profissionais de educação que consigam compreender as suas ações e comportamentos de forma a adaptar o ensinoaprendizagem às suas necessidades, tornando-o mais significativo e eficaz a cada criança.

Os bebês demonstram sua afetividade desde cedo, através de sua dependência e confiança na mãe em satisfazer suas necessidades. Sua maior expressão é o choro, uma vez que é através dele a criança expressa se algo está desconfortável ou se necessita de algo. Um ambiente afetuoso é de extrema importância, pois o bebê cresce aprendendo através de imitações: ele reproduzirá os sentimentos que ele observa daqueles que estão mais próximos dele, por isso, é importante que os pais demonstrem abertamente seus sentimentos um pelo outro e pelo bebê.

Nesta perspectiva, a forma de aprendizagem humana parte de si, e do outro, constituída pelo jeito de pensar, agir, sentir, conhecer, onde é explicado através da hereditariedade, do ambiente que a criança vive e principalmente da interação, fazendo a diferença no aprendizado. Partindo disto a criança constrói sua identidade por meio de suas descobertas. A criança sempre parte de sua realidade para construírem seus conhecimentos, encontrando a maturidade e passando para outra faze do desenvolvimento, ampliando seu cognitivo. A idéia de não nascermos seres prontos e acabados nos informa que seremos eternos aprendizes, e isso vale para o desenvolvimento da criança, o meio em que ela está inserida vai modificá-la sempre que há necessidade.

Muitas são as pesquisas que vêm contribuindo para o novo modo de ver os bebês, "[...] no sentido de tirá-los do lugar de seres incapazes de interagir com o mundo. Sabemos hoje que os bebês enxergam, reconhecem vozes e contribuem ativamente nos seus processos de aprendizagem" (BARBOSA, 2009, p. 29). Assim, abriu-se espaço para um novo modo de ver os bebês, visando às suas capacidades desde a mais tenra idade. A autora ainda afirma que "[...] os bebês começam a ser reconhecidos como pessoas potentes que interagem no mundo e aprendem desde que nascem" (BARBOSA, 2009, p. 29).

Quando a criança completa três anos, acontece uma transformação na conduta dela e nas suas relações com o meio em que vive algo que é muito importante e que para Wallon vem desde quando a criança está na barriga da mãe, e se estende até para além de quando nascem. Aqui é onde se iniciam os conflitos interpessoais, onde a criança diz não a tudo o que acha que está diferente dela e que venha de outras pessoas. (WALLON, 2010).

3. A NATUREZA COMO FONTE INSPIRADORA DO BRINCAR

As práticas educativas no ambiente natural proporcionam que a criança vivencie novas experiências e o uso da ludicidade da criança a faz vivenciar experiências novas ao estar ao ar livre (LOUV, 2016). O espaço natural ao ar livre que pode ser utilizado no desenvolvimento das propostas na Educação Infantil oportuniza que as crianças inventem, inovem, explorem o espaço de outros modos, atribuindo novos significados aos materiais encontrados na natureza. Isso quer dizer que conectar-se com a natureza oportuniza relacionar-se consigo mesmo, com sua história e cultura (TIRIBA, 2018).

Dispor de espaço externo para que as crianças tenham contato com a natureza, é um direito que prevê a política de creche, mas que se estende a pré-escola também. Observa-se a valorização do trabalho com este tema na escola dando diferentes enfoques, levando as crianças para os ambientes naturais para que possam usufruir os mesmos, interagindo com seus pares, vivenciando o toque de uma planta, o contato com a terra, plantando flores ou cultivando a horta. Com base nos documentos, ressalto a questão da criança e da natureza, relação indis-

pensável para que aconteçam as interações e a brincadeira, eixos norteadores do currículo na efetivação das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009).

Hortélio (2019) afirmam que as crianças ficam maravilhadas com o que encontram na natureza, como insetos: formigas, borboletas e também minhocas. Dando gritos e risadas de alegria, querendo pegá-los. São nesses momentos que é importante falar sobre como a natureza é potente como dimensão lúdica do saber mundano e que necessitamos contemplá-la nos currículos da educação infantil. Compreendo como os autores acima que ao brincar na natureza as crianças capturam em seu fazer brincante em linguagem (RICHTER, 2017), corporeidades, materialidades e sonoridades.

Para trabalhar o desemparedamento infantil faz-se, necessário a união entre escola e comunidade, movimentos sociais e famílias, pois todo o entorno da escola, espaços ambientais e locais que as cidades possuem são mecanismos para aprendizagem e interação infantil, parafraseando Tiriba (2018).

4. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É na Educação Infantil que a criança adquire os primeiros preparos para o convívio social, que tem as primeiras noções de valores morais como também, por meio de atividades adequadas que constroem e reconstroem conhecimentos, aprimoram suas capacidades cognitivas e motoras, e assim promovem seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública que a tornará membro da sociedade em que vive e atua.

O uso da brincadeira como um recurso pedagógico, faz com que a criança se aproprie da realidade atribuindo significados; com isso os alunos que tem dificuldades de aprendizagem podem utilizar-se da brincadeira como recurso, a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos pedagógicos, possibilitando um trabalho interdisciplinar; ao qual as brincadeiras possibilitem que o professor crie situações significativas que contribuam para a construção de conhecimentos. O lúdico é extremante importante e deve ser valorizado na educação infantil, pois ela é fonte de prazer, descontração, possibilita o desenvolvimento integral do aluno.

Toda criança tem o direito de brincar, direito este legalmente amparado. O brincar favorece a descoberta, a curiosidade, auxilia na concentração, na percepção, na observação, e além disso, as crianças desenvolvem os músculos, crescem, movimentam-se no espaço, descobrindo o seu próprio corpo. O brincar tem um papel fundamental neste processo, nas etapas de desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas.

Dessa forma, o brinquedo, ou o ato de brincar, proporciona à criança a oportunidade da construção de um mundo imaginário de faz-de-conta, onde, aos poucos, ela se apropria das regras do convívio coletivo e social, conforme ensina Vygotsky:

> Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p. 69)

Assim, o brincar é uma forma de expressão da criança que pode acontecer em qualquer local, com diferentes materiais e objetos. Alguns espaços podem não se configurar de forma convencional e não nos oferecer "pistas" claras de que é um espaço com potencialidades pedagógicas e promotoras do desenvolvimento infantil. Por isso, colocamos a qualificação do olhar pedagógico em relação aos espaços destinados às crianças, como fundamental: um olhar para além do óbvio e do costumeiro, que possibilite enxergar oportunidades criativas e motivadoras para as crianças em diferentes espaços. Desta forma este artigo tem como ponto de reflexão a natureza como espaço educacional.

5. O BRINCAR HEURISTICO

Explorar os objetos ao seu redor, espalhar os brinquedos pela sala, entrar e sair dos armários que estão ao seu alcance, balbuciar palavras que ainda estão sendo construídas dentro do seu vocabulário. Essas e tantas outras características remetem-nos à fase inicial de vida: os bebês. Desde pequenas, as crianças são despertadas para explorar o mundo ao seu redor. Sejam através de brinquedos, objetos, tintas, livros, o próprio corpo e tantas outras singularidades dessa fase, são características de materiais que despertam a curiosidade de exploração das crianças.

A brincadeira heurística dispõe ao alcance de crianças que se possa tocar, explorar e sentir para perceber as diferentes texturas, propriedades e formas. A sua relação com o espaço e com os materiais possibilitará diversificadas sensações e aprendizagens. Tudo se torna uma novidade, uma nova descoberta. O brincar heurístico com objetos proporcionará aos meninos e às meninas a

oportunidade de vivenciar esta experiência de brincadeira livre e espontânea que lhe trará muitas aprendizagens

Goldschmied e Jackson (2006) enfatizam que para a educação de qualidade para bebês e crianças é preciso que o cuidado seja responsivo às necessidades flutuantes, aos ritmos e às formas de comunicação sutilmente variadas dos bebês, ou seja, é necessário que a educadora conheça e promova cuidados individuais para os bebês. Os bebês, e também as crianças mais velhas, precisam de coisas interessantes e variadas, assim é imprescindível o cuidado, tanto dos ambientes, como dos brinquedos oferecidos às crianças. Nesse sentido, não são favoráveis aos brinquedos de plástico ou de materiais sintéticos que possuem uma textura desagradável ao toque, especialmente porque não portam um significado pessoal para as crianças.

A longa concentração da criança no processo de descoberta, é um dos aspectos destacados, além das diversas possibilidades de criação que o objeto proporciona, das ações bem-sucedidas com os materiais e também das que não são tão bem sucedidas, que ocorrem quando a natureza do material impede as ações intencionais das crianças, além do que, "as crianças absorvidas por suas próprias descobertas não entram em conflito com outras no grupo, em grande parte porque há tantos materiais disponíveis que elas não precisam compartilhar nada" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 151).

No brincar heurístico, o adulto deve ter sempre uma postura de observar de forma atenta, buscando direcionar o seu olhar para as narrativas criadas pelas crianças, enquanto brincam de força espontânea, para que assim possa "captar suas ações e recriar outras possibilidades de acordo com os seus interesses. O olhar observador do adulto é de extrema importância a fim de entender os processos de criação dos pequenos" (MEIRELLES, HORN, 2017, p.80).

Assim, além de desenvolver a imaginação o brincar heurístico proporciona às crianças, a autonomia. Tornando-se assim um grande diferencial em relação aos materiais estruturados, pois ao brincar livre, a criança cria suas interações lúdicas, estimulando assim sua criatividade. Nesse sentido, Goldschmied e Jackson, acreditam que:

No segundo ano de vida, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catalogo de brinquedos.(Goldschmied e Jackson, 2008, p.118)

Esta é uma abordagem em que a criança é o centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com suas experiências intrínsecas para que outras sejam acrescentadas com base nas descobertas feitas, mostrandose ativa e capaz. capacidades e expectativas dos alunos.Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos primeiros pontos a ser considerado em um episódio do Brincar Heurístico é o espaço e o tempo, o tamanho do local é um grande parceiro do educador, pois é ali que ele precisa separar cada objeto, todo o espaço precisa favorecer a concentração das crianças. É desejável que o educador retire tudo que está na sala para que não atrapalhe.

Os bebês possuem necessidade de repetição, sendo assim cada vez que lhe apresentamos um material interpretam de uma forma diversificada este é um dado importante para pensarmos no repertório de propostas que podem sim se repetir para contemplar esta especificidade da faixa etária. Foi possível comprovar este fato durante as observações, pois a proposta se repetia durante a semana. Cada vez que estão em contato com os objetos fazem uma interpretação diferente com relação ao mesmo.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento, se socializa e descobre o mundo ao seu redor. Por isso, a brincadeira tem um papel de muito destaque no desenvolvimento físico, mental e afetivo da criança e possibilita a construção de sua personalidade. É importante que a criança tenha um tempo livre, sem atividades agendadas, no qual possa escolher o que quer fazer, inventar coisas, jogar e conviver com amiguinhos sem um objetivo estabelecido pelo adulto.

É importante que a criança tenha um tempo livre, sem atividades agendadas, no qual possa escolher o que quer fazer, inventar coisas, jogar e conviver com amiguinhos sem um objetivo estabelecido pelo adulto. No brincar espontâneo, na "fantasia", a criança exterioriza sua realidade interior, libera sentimentos e expressa opiniões.

Compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas infantis significa valorizar o que a criança tem a dizer. E ouvir o que a criança tem a dizer significa reconhecer que a criança tem sim o que dizer,

em sua própria linguagem. E compreendendo o que têm a dizer, pode-se optar por uma educação cuja diretriz seja a própria criança. É necessário que o educador esteja atento e receptivo para observar, notar, intuir, sentir, os gestos, as imagens, as situações, as falas, os olhares, o brincar, a fantasia, os devaneios.

A função do educador vai muito além de apenas mediar o brincar, é ele quem faz com que a criança trace seu caminho em busca da sua própria autonomia. O brincar é para a criança uma forma de comunicação e expressão, pois através dele ela consegue externar seus sentimentos e interpretar papéis que possivelmente irá cumprir quando adulta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 22. maio. 2022.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CARVALHO, C. M. & PORTUGAL G. AVALIAÇÃO EM CRECHE:

CRECHEndo com qualidade. (1ºed). Porto: Proto Editora. 2017.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche; Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HORTÉLIO, A (org.) Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempo. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

LOUV, Richard. A última criança da natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, D. S.; HORN, M. G. S. O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velhinho. Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

RICHTER, Sandra. Devaneios voltados para uma infância com o barro.

Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan.-abr. 2017, p. 49-68.

Disponível em:

https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/26122/1 9380>. Acesso em 24 mai. 2022.

TIRIBA, Lea. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São; Martins Fontes, 2010.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTER FERNANDES PEREIRA SAMPAIO

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir sobre a história da inclusão na nossa sociedade, analisando como as pessoas com deficiência eram vistas, algumas das leis que incentivaram a inclusão e os direitos reservados à essas pessoas, os avanços que podemos ver e os desafios que ainda encontramos, para que de fato, a inclusão ocorra nas instituições escolares e na sociedade em geral.

Refletirmos que a ideia de inclusão não limita-se às pessoas com deficiência, seja ela física ou intelectual, pois quando falamos de inclusão nos referimos a toda e qualquer pessoa, sem distinção, pois almejamos uma sociedade em que não haja discriminação por características ou limitações, mas sim respeito as diferenças e proporcione condições físicas, ambientais, de locomoção, acessibilidade, compreensão e respeito para que todos tenham a opotunidade de participar e se sentir participante nos diferentes ambientes.

Precisando considerar que a inclusão não é benéfica somente para as pessoas com deficiência, mas sim para todos e é na escola que muitas das crianças poderão experienciar, relacionando-se e criando vínculos com seres humanos diferentes. E é no convivio diário proporcionado pelas escolas , contando com a intervenção dos professores e demais funcionários, que as crianças aprenderão a vivenciar experiencias de inclusão, quebrando assim barreiras de preconceito e discriminação, a fim de preparar os novos educandos

para uma sociedade mais igualitaria, compreensiva e justa.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Acessibilidade, Compreensão, Sociedade.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the history of inclusion in our society analyzing how people with disabilities were seen and analyze the laws that encouraged inclusion and the rights reserved for these people. The progress that we can see and the challenges that we still facing. So that inclusion can actually occurs in school institutions and in society in general.

We consider that the idea of inclusion is not limited to people with disabilities, whether physical or intellectual because when we talk about inclusion we refer to any and all people without distinction as we aim for a society in which there is no discrimination due to characteristics or limitations but respect for the differences and also support for all kind of need such as physical, environmental, locomotion or accessibility and also knowledge and respect for those conditions so that everyone has the opportunity to participate and feel participating in different environments.

We need to consider that inclusion is not only beneficial for people with disabilities but for everyone and it is at school that many children will be able to experience, relating and creating bonds with different human beings. It is in the daily familiarity provided by schools and with the intervention of teachers and other employees that children will learn to live experiences of inclusion, thus breaking barriers of prejudice and discrimination, in order to prepare new students for a more egalitarian society, understanding and fair.

Keywords: Education, Inclusion, Accessibility, Understanding, Society.

INTRODUÇÃO

A inclusão não é um tema recente, mas ainda assim é atual e muito discutido, principalmente na área da educação que tem como intuito reeducar a nossa sociedade para uma cultura sem preconceitos, mais compreensiva e justa, assim temos leis que asseguram a todas e quaisquer crianças o acesso a uma educação em ensino regular, que respeite sua singularidade de aprendizado e lhe dê condições para se desenvolver de forma integral como ser humano, respeitando suas limitações e acreditando em suas potencialidades. A escola inclusiva precisa oferecer uma educação para todos, sem distinção, onde seus valores devem ser baseados na compreensão e respeito às diferenças, pois não existe ninguém igual a ninguém, cada um tem características específicas que faz de cada pessoa um ser único e esse é o maior desafio da escola inclusiva, lidar com todos os seres únicos que compõem a instituição.

Utilizaremos neste artigo a metodologia qualitativa para nos debruçarmos sobre a história da inclusão no mundo, tanto na Europa e mais a frente no Brasil, como as pessoas com deficiências eram vistas e tratadas e quais passos foram dados para alterar essa ótica referente à eles. Falaremos sobre os avanços que tivemos com o passar do tempo e o quanto ainda almejamos por mais condições de respeito e equidade, pois não é fácil acabar com uma cultura estereotipada, onde se enxerga primeiro a deficiência do que o ser humano.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada nesta pesquisa é a qualitativa. Ela foi definida por Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 62) como uma modalidade de pesquisas que estuda o que se entende e interpreta, para ter uma visão detalhada, complexa e totalizada sobre os fenômenos humanos. Severino (2015, p. 118) informa que são várias as metodologias que podem fazer uma abordagem qualitativa, pois está associado mais a seus fundamentos epistemológicos do que a uma metodologia em si.

A metodologia já é definida por Gil (2008, p. 15) como parte de uma pesquisa científica que corrobora para compreensão da vivência cotidiana da vida das pessoas, e não de conceitos. É o resgate dos significados atribuídos pelos indivíduos aos objetos estudados. Já Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 74) definem como uma reflexão sobre a importância, validade e finalidade da investigação, de forma flexível, aceitando reflexão e nova interpretação. Sobre a visão teórico-crítica, as autoras nos informam também que (2015, p. 116):

O objetivo da análise crítica é avaliar a função do discurso, identificar a ideologia que mantém, reforçar e incentivar as relações de poder, denunciando e mostrando, dessa maneira, o que está subjacente ao discurso. Sempre se visa a construção de uma consciência crítica. A análise crítica envolve: confrontação (...), defrontação (...) e diálogo (...).

Essa abordagem norteou este trabalho utilizando embasamentos teóricos qualitativos, críticos e reflexivos. Houve uma preocupação com a utilização do diálogo contínuo com autores diversos.

Foram analisadas as contribuições do psicopedagogo clínico em instituições educacionais para o atendimento de alunos de inclusão, a assessoria que esse especialista pode dar para a equipe docente de forma que essa inclusão aconteça de forma mais

eficaz e eficiente.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A QUESTÃO DA INCLUSÃO E SEUS CONCEITOS

Relataremos, aqui, alguns momentos históricos que demonstram como as pessoas com deficiências eram vistas pela sociedade, como era o tratamento que recebiam e as mudanças obtidas ao longo dos séculos, até, enfim, chegarmos à história do processo de inclusão no Brasil.

Mantoan explica que:

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais

(http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm).

Garcia (2011, s/p), menciona que os primeiros registros que comprovam a existência de pessoas deficientes foram realizados pelos egípcios em 2500 a.C.

Na Grécia antiga, pessoas com deficiências eram consideradas sub-humanas, ou seja, abaixo do que se consideravam humanos, com isso, eram lançadas do alto de rochedos. Em Esparta e em Atenas, foram abandonadas em praças ou campos. Essas práticas foram admitidas por Aristóteles e Platão.

Com a chegada do Cristianismo houveram algumas mudanças, pois abandonar ou exterminar o indivíduo com deficiência, era o mesmo que ir contra a divindade. Sendo assim, os conventos e igrejas passaram a acolhê-las. Um nome que ficou marcado por essa prática foi o de Nicolau, bispo de Mira. O acolhimento era oferecido com base na caridade e cuidados e não em direitos civis e de igualdade social.

Na idade média, surge a primeira instituição para deficientes no século XII o BethLem Hospital.

Na idade moderna, no século XVI, em 1601, no final do reinado da rainha Elizabeth, é sancionada a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e o bem das pessoas com deficiência, conhecida como a Lei Elisabetana ou Lei dos Pobres.

Na idade contemporânea, no século XVII, John Locke criou a teoria da "tábula rasa" que definiam as pessoas com deficiências intelectuais como pessoas carentes de experiências vivenciadas e que os estudos deveriam suprir essa necessidade. Já no século XIX, Jean Jacques Gaspar Itard apresentou o primeiro programa de educação especial, que criou a partir da experiência e metodologia utilizada com o menino Victor, conhecido como o Selvagem de Aveyron. Este foi encontrado, com cerca de 12 anos de idade, sozinho perto de uma floresta no sul da França, sem roupas, ele não falava e não andava como humano. Itald acreditava que a deficiência intelectual do garoto era fruto do empobrecimento cultural. A teoria de Itard e seus discípulos não curavam a deficiência intelectual, porém, através de suas concepções começaram a surgir escolas especiais.

Nessa mesma época, Phillip Pinel, psiquiatra, defendia que seres humanos com perturbações mentais eram doentes e precisavam de tratamento médico. Esquinol, discípulo de Pinel, defendia que as diferenças intelectuais eram um estado e a partir do rendimento escolar poderia ser avaliado. Desta forma, legitimou a participação do pedagogo no estudo da criança com deficiência intelectual.

Maria Montessori também foi uma das grandes contribuidoras para os avanços da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual na idade contemporânea, criadora do método montessoriano, que partia do concreto para o abstrato, baseando-se nas observações de que as crianças aprendiam de maneira mais eficaz com experiências práticas.

Johan Heinrick Pestallozi surge defendendo o direito do acesso à educação para todas as crianças, principalmente o direito ao acesso aos pobres. Para ele, a escola deveria ser um ambiente comparado a um lar, inspirado no ambiente familiar. Pestallozi defendia a proteção e a relação afetiva. E foi inspirado em uma das escolas de Pestalozzi que Fröebel aprofundou seus estudos e criou materiais e jogos simples, que se tornaram ensinos lúdicos e concretos eficientes e produtivos para a educação. Apesar dos avanços na área da pesquisa médica, psicológica e pedagógica, era difícil as classes mais populares terem acesso à educação especial, apesar de ser em menor escala, a prática do abandono, confinamento e internações em hospício continuavam e, somente após o fim da II Guerra mundial que o tema ganha relevância política, como nos diz Garcia (2011, s/p):

Dado o elevado contingente de amputados, cegos e outras deficiências físicas e mentais, o tema ganha relevância política no interior dos países e também internacionalmente, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). A "epopéia" das pessoas com deficiência passaria a ser objeto do debate público e ações políticas, assim como outras questões de relevância social, embora em ritmos distintos de um país para o outro.

Esses fatos históricos nos mostram a trajetória das pessoas com deficiência no

mundo. No Brasil não era diferente do que no resto do mundo. O povo indígena tinha prática exterminar crianças com má formação ou pessoas que adquirissem algum tipo de deficiência, e, mais a frente, os povos negros que na época vieram ser escravisados no Brasil, ambos acreditando que as deficiências eram castigos dos deuses, suas práticas, pensamentos e atitudes eram similares aos da Europa. No caso dos escravos negros, muitos foram vítimas de amputações e maus-tratos de seus senhores, como forma de punições, que resultaram em deficiências físicas.

Em termos de educação inclusiva, na atualidade, os deficientes têm seus direitos amparados pela Constituição Federal de 1988, como no art. 205 que diz "A educação é direito de todos e dever do estado e da família". E no Capítulo III, art. 208 e inciso III, que garante "O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". A Declaração de Salamanca, é um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social e diz "adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma". A Declaração Mundial sobre educação para todos, no seu Artigo 3, parágrafo 5, garante: "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo". E em termos de leis podemos citar ainda o ECA - Estatuto da Criança e Adolescente, no artigo 54 e parágrafo III, as "Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica" que nos mostra os fundamentos com bases legais, políticas, educacionais, organizacionais, pedagógicas, curriculares e profissionais, visando todo o atendimento para a inclusão. Além desses, existem outros documentos.

Na atualidade, temos muitas fontes de pesquisa acerca da proposta de educação inclusiva no Brasil, contudo a educação inclusiva ainda é um desafio quando pensamos na prática em salas de aulas. Isso é comum, quando um professor precisa auxiliar na aprendizagem de cerca de 20 a 40 alunos em uma sala de aula, onde cada um tem necessidades e formas de aprendizagens singulares, e alguns precisam de um pouco mais de atenção como são os casos dos portadores de necessidades intelectuais ou transtornos de aprendizagem.

Para definirmos claramente o conceito da inclusão, precisamos primeiramente remeter nossos pensamentos àquelas pessoas que de alguma forma sofrem algum tipo de exclusão por parte da sociedade. Ou seja, nesse contexto, podemos falar de exclusão étnica racial, de portadores de deficiências físicas e intelectuais, pessoas que sofrem preconceitos por sua idade, por gênero, entre outros casos em que haja algum tipo de exclusão.

Ao estudarmos as contribuições da escola no processo de inclusão de crianças com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizado, precisamos entender o conceito de inclusão e em quais situações podemos aplicar esse conceito.

Segundo Freire (2008, p. 5):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Quando Freire nos diz "naquilo que nos diferencia dos outros" fica claro que todos somos diferentes uns dos outros, não há um ser igual ao outro em aspectos físicos, psíquicos, emocional, intelectual, comportamental entre outros. Cada pessoa carrega uma carga genética, histórico-cultural e familiar diferente. Isto se distingue mesmo entre os criados na mesma família, uma vez que podem corresponder de formas diferentes aos estímulos familiar, cultural e social.

Na escola a criança é submetida a um convívio social fora do resguardo familiar, com diversos professores e com outros tipos de crianças das mais diferentes culturas, pensamentos, habilidades e dificuldades. É um novo desafio, que cabe ao professor estar preparado para guiar e orientar, incluindo a individualidade de cada criança, promovendo um ambiente harmonioso e acolhedor, onde possam respeitar e conviver com as diferenças.

Vejamos a definição que Mantoan (2010, p. 25), e o que nos informa acerca da

definição de inclusão:

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 pela escola.

Inclusão é proporcionar o direito ao acesso à vida e todas as suas possibilidades. É a permanência e convívio social de todos com todos, respeitando limitações, crenças, etnias entre outros. De forma que cada um possa dar sua contribuição, de acordo com suas habilidades, conhecimento e atitudes e terem a oportunidade de serem correspondidos com benefícios provenientes dessa convivência e/ou sem a expectativa ou exigência de receber algo em troca.

Notamos aqui, que as pessoas com

deficiência, seja física ou intelectual sofreram grandes tipos de preconceitos e exclusões durante séculos. É necessário contínuos estudos e práticas que possibilitem sanar este problema.

A inclusão escolar no Brasil segue em processo, pois apesar de todos os avanços e documentos com leis que asseguram os direitos ao acesso das crianças com deficiência a rede regular de ensino, na prática de sala de aula essa realidade não tem sido fácil. Encontramos salas de aulas com grandes quantidades de alunos e sabemos que cada educando tem sua maneira singular de aprendizagem e deve ser respeitada, mas para o professor lidar com o grande número de alunos por sala, as diferentes formas de aprendizagens e os casos de deficiências tem sido desafiador e gera uma preocupação se nesse contexto pode-se gerar inclusão ou exclusão escolar, mas acreditamos que mesmo em meio às dificuldades das realidades em sala de aula, devemos nos esforçar ao máximo para seguirmos em busca de uma educação inclusiva.

No Município de São Paulo no ano de 2017 tivemos a criação do novo currículo da cidade e em sua página 32 e 33 aborda a questão da inclusão escolar. Vemos o que ele nos diz sobre a problemática encontrada nas unidades, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil (2020 p.32):

"Nas UEs, as desigualdades, as diferenças e as diversidades estão presentes, mas muitas vezes são invisibilizadas. Os modos como elas se manifestam são complexos, devido à especificidade dessa etapa educacional: a idade das crianças, os territórios onde as escolas estão inseridas, a pluralidade das famílias, a ausência de formação específica das (os) professoras (es) e demais profissionais nessa temática, as práticas educativas homogeneizadora e os Projetos Políticos Pedagógicos que muitas vezes desconhecem a profunda relação entre as aprendizagens e as condições de vida concretas dos bebês e crianças."

Assim como o currículo traz a problematização da inclusão em sala de aula, ele também nos trás a reflexão sobre essa problemática, vejamos a seguir o que ele nos diz. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil (2020 p.33):

"As desigualdades não podem ser consideradas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças. Porém, frente às diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. Essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmo, sobre seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais".

Essa inquietação de não aceitar as desigualdades é a busca constante do educador rumo à equidade, para que todos possam ter oportunidades desde seus primeiros anos de vida. O currículo da cidade ainda define como deve ser uma escola inclusiva, vejamos a seguir, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil (2020 p.32):

"Nesse sentido, a escola inclusiva implica na reconstrução de conceitos e práticas e no reconhecimento da diferença como uma riqueza humana que poderá nos levar a novos rumos educacionais e pedagógicos, com propostas mais situadas nas necessidades de todos.

A existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser crianças consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com vase na igualdade de oportunidades e na equidade. Possibilitam-se assim novas formas de impulsionar, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento de todos os bebês e crianças presentes no espaço da educação infantil, sem distinção - o que é um dos pilares do Currículo da Cidade. "

Pudemos ver que o currículo da cidade da educação infantil paulistana é mais um novo documento que aborda a temática da inclusão, ele mostra os desafios, mas reflete sobre sua importância e direito das crianças, cita também a importância de formação profissional para os professores e demais profissionais, para assim estarmos mais próximos de uma educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo trouxemos um pouco da história da inclusão na Europa e Brasil, que aconteceram de forma parecida, como as pessoas com deficiência eram vistas e as mudanças que aconteceram ao longo dos séculos, partindo da necessidade de enxergar, acolher e inserir as pessoas com deficiências na sociedade, garantindo-lhes direito. Vimos que ao longo da história essas pessoas eram negadas, negligenciadas e algumas vezes até exterminadas. Com o passar dos anos foram criadas leis que asseguram proteção e direitos, entre tantos direitos, voltado para a educação temos o direito ao acesso na rede regular de ensino, mas que ainda tem sido desafiador para os professores, assim podemos dizer que não atingimos o objetivo almejado que é uma educação para todos, que não limite o olhar aos seres humanos partindo de preconceitos estereotipados, mas estamos no processo, pois não podemos aceitar uma educação que segrega e sim devemos lutarmos para uma educação que pensa em todos e proporciona meios para que todos participem, respeitando seus limites e reforçando as potencialidades de cada um. Em meio a tantos documentos, recentemente na educação Paulistana podemos contar com o

currículo da cidade que também aborda essa temática e nos direciona um olhar e norteia as necessidades para que a educação inclusiva aconteça de fato.

Esperamos que os avanços ocorram de forma eficaz e que em breve não tenhamos mais a necessidade de abordar a temática da inclusão como desafio e sim como uma realidade presente em nossas escolas e na sociedade.

Que as escolas possam se empenhar para auxiliar na formação de seres humanos

mais humanos, que respeite, aceite as diferenças e colabore para que todos possam conviver harmoniosamente, para que tenhamos uma sociedade com mais oportunidades e justiça, que o que almejamos hoje como sonho, possa ser a realidade vivenciada pelas nossas crianças, pois como educadores estamos trabalhando para isso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação especial - MEC. SEESP, 2001.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim (Orgs.) Educação inclusiva: Fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru, Ed. UNESP-FC, 2012.

CARVALO SALVARI, Lúcia de Fátima; de SOUZA BRITO DIAS, Cristina Maria Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica Estudos de Psicologia, vol. 23, núm. 3, julio-septiembre, 2006, pp. 251-259 Pontifícia Universidade Católica de Campinas Campinas, Brasil

CHAMAT, Leila Sara José, Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem- 1º ed. – São Paulo: Vetor,2008.

FAZENDA, Ivani C.A.; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Hermínia P. Interdisciplinaridade na pesquisa científica. Campinas-SP, Papirus, 2015.

GIL, Antonio Carlos. Método e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GUIA DA INTERNET. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=019. Acessado em: 27 Jan 2016.

_____. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pestalozzi-307416.shtml.

Acessado em: 16 Jan 2016.

_____. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial. Acessado em: 16 Jan 2016.

JOMTIEN, Declaração Mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, UNESCO, 1998. Disponível em: file:///C:/Users/Ester_2/Downloads/086291por.pdf. Acessado em: 14 Set 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. A Educação especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm. Acessado em 14 Set 2016.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4 ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2020.

REVISTA DA EDUCAÇÃO. Um olhar sobre a inclusão. Vol. XVI, nº 1, 2008.

Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclu s%C3%A3o.pdf. Acessado em: 27 Set 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São

Paulo, Cortez, 2015.

TAVARES, Dirce Encarnacion. Olhar. In: FAZENDA, Ivani C.A. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo, Ed. Cortez, 2014, pp. 172-178.

UNESCO. Procedimentos - Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. - Declaração de SALAMANCA sobre Princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, UNESCO, 1998.

A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES ADAPTADAS E DENTRO DO CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO– TEA

FERNANDA RICARDO VILLAS BÔAS

RESUMO

O presente artigo tem como propósito descrever acerca da importância em se adaptar as atividades para crianças com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA dentro de um currículo e objetivos estabelecidos de acordo com o ano/ciclo em que o estudante está inserido na rede regular de ensino, garantindo em sala de aula, uma Educação inclusiva de qualidade.

A adaptação curricular possui um desempenho integrado e contínuo com vários aspectos no processo de ensino aprendizagem, onde compreender as dificuldades do autismo é o primeiro passo para identificar quais os estímulos necessários ao desenvolvimento das crianças, buscando por boas escolhas desde a definição e organização dos conteúdos, objetivos, estratégias e práticas pedagógicas, com especial atenção para que as questões ligadas à assistência não criem obstáculos ou se sobressaiam sobre as oportunidades de novas experiências e aprendizagens.

Palavras Chave: Adaptação Curricular, Educação Especial, Inclusão, Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This article aims to describe the importance of adapting activities for children with Autism Spectrum Disorders – ASD within a curriculum and objectives established according to the year/cycle in which the student is inserted in the regular school network, ensuring, in the classroom, a quality Inclusive Education.

Curricular adaptation has an integrated and continuous performance with several aspects in the teaching process learning, where understanding the difficulties of autism is the first step to identify which stimuli are necessary for the development of children, seeking good choices from the definition and organization of contents, objectives, strategies and pedagogical practices, with particular attention to the need to avoid the issues of assistance and do not create obstacles or to excel at opportunities for new experiences and learning.

Keywords: Curriculum Adaptation, Special Education, Inclusion, Autistic Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

Diversificadas pesquisas em diferentes países apontam para um fator importante em toda a sociedade mundial: o número de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA vem crescendo significadamente nos últimos anos. Concomitantemente, aumentam-se as matrículas destas crianças na educação regular de ensino. Porém, apesar da maior presença, os principais desafios nas práticas pedagógicas persistem. Estes vão desde a melhora na formação de professores, passando pela flexibilização de materiais, conteúdos e objetivos, além da oferta de recursos humanos para o auxílio aos professores e consequentemente aos educandos, nas sala de aula.

As instituições escolares estão em constante mudança, se reavaliando e procurando por formas de atendimento que atinjam o maior número de educandos, buscando por uma educação de qualidade, procurando respeitar as diferenças e diferentes estudantes, sejam estes típicos ou atípicos. Passando por este pressuposto, a metodologia escolar também precisa se adaptar e se atualizar, para incluir significadamente as crianças com transtorno de espectro autista e promover uma verdadeira educação inclusiva.

Os mesmos conteúdos, temas, eixos, objetos de aprendizagem e objetivos de ensino trabalhados no ano/ciclo devem fazer parte do universo escolar dos estudantes com TEA, porém os mesmos devem ser adaptados as limitações, suas especificidades e singularidades.

De acordo com Brasil (2001) a adaptação curricular possui um desempenho integrado e contínuo com vários aspectos no processo de ensino aprendizagem, incluindo os objetivos e os procedimentos empregados para avaliar e atender o aluno em suas necessidades individuais.

DESENVOLVIMENTO

Andando pelas ruas, visitando instituições escolares, nos centros comerciais e de lazer e em nosso ciclo familiar e social pode-se perceber que aconteceu um aumento exponencial nos casos de autismo nos últimos anos e graças as mudanças de pensamento e a inclusão social espaços antes evitados passaram a ser destino comum entre as pessoas no espectro.

De acordo com Olivares o autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento, definido por critérios clínicos, tendo como principais características o comprometimento das áreas de interação social, da comunicação e do comportamento. O autismo é um transtorno neuropsiquiátrico, que tem uma etiologia multifatorial (interação de fatores genéticos, neuroquímicos e ambientais). O conceito do espectro do autismo abrange comprometimento da interação social, da comunicação verbal e não-verbal, comportamentos repetitivos e interesses restritos (Minatel, M.M., 2013; Rosa, F.D., 2015).

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma disfunção neurológica que afeta a sociabilidade, a comunicação verbal e não verbal e expressa inadequações comportamentais. Os primeiros sintomas manifestam-se

antes dos 3 anos de idade (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012)

Muitas pesquisas e estudos são realizadas no mundo inteiro sobre esse assunto, procurando por uma justificativa, mas a busca para essa resposta não encontra-se em somente um fato. Não existe uma causa definitiva e única, e sim um conjunto de fatores e motivos que podem influenciar no aumento dos casos de autismo no planeta.

O Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC), em março de 2020 apresentou um documento onde atualizava a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um ponto em destaque neste estudo foi que após um ano e nove meses, já apresentou-se uma grande mudança de cenário, crescendo cada vez mais o número de diagnósticos de TEA.

Somente a nível de esclarecimento, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) é uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, que trabalha principalmente em estudos e pesquisas para a proteção da saúde pública e da segurança da população, provendo informações que servirão de embasamento na tomada de decisões no que diz respeito à saúde. Pesquisas e informações como essa impactam diretamente em pesquisas nacionais, uma vez que destaca temas que causam questionamentos para práticas e evidências científicas em nosso país, que afetam a vida da população e buscam por caminhos e respostas positivas.

Já, no ano de 2021, o relatório do CDC mostrou que 1 em cada 44 crianças norte-americanas, com idade de 8 anos, foi diagnosticada no espectro.

Bertaglia (2022) cita que publicado em 2 de dezembro de 2021, o mais recente relatório do CDC mostra que 1 em cada 44 crianças aos 8 anos de idade, em 11 estados norte-americanos, é diagnosticada autista, segundo dados coletados no ano de 2018.

Resultados como este levam a inúmeros questionamentos sobre a elevação dos índices e sobre a importância de favorecer acesso ao diagnóstico, uma vez que, como já citado anteriormente, são muitos e diversificados os motivos para isso. O maior acesso à saúde e consequentemente à um diagnóstico é um dos grandes fatores. O aumento a informação na era digital é outro, uma vez que nos leva a identificarmos outras pessoas em contextos diversos com similaridades parecidas ajudando na identificação do transtorno e na busca por auxílio profissional. Os critérios de diagnósticos ampliados são outro ponto importante, uma vez que permite diagnósticos múltiplos.

Todavia o aumento nos diagnósticos não é somente a causa na ampliação dos números. Existem fatores ambientais que também interferem nisto, como a concepção tardia, onde a idade mais avançada dos pais aumenta as chances de autismo no bebê ou na sobrevivência maior de bebês prematuros nos tempos atuais, uma vez que prematuridade é um fator de risco para o autismo. A exposição a toxinas ambientais como pesticidas, algumas infecções maternas durante a gravidez o consumo de álcool durante a gestação, o uso de certos medicamentos durante a gravidez também podem ser outras razões pelas quais temos maiores incidências de bebês nascidos com autismo.

Essas reflexões que permeiam o aumento de casos na sociedade mundial, e consequentemente brasileira nos mostram que o número de crianças nas escolas com diagnóstico no espectro autista também aumentou e que é necessário uma adaptação maior por parte dos profissionais envolvidos na Educação. São inúmeros os desafios enfrentados pelos pais e escola no início da vida escolar de uma criança autista e construir uma rede de profissionais e constante troca multidisciplinar entre os professores, psicólogos, fonoaudiólogos, educadores, profissionais de saúde e pais é fundamental para o sucesso escolar da criança. É importante destacar que o acompanhamento da vida social e escolar da criança deve ser multiprofissional e isso será o suporte fundamental no Transtorno do Espectro do Autismo.

Segundo Martins (2022) o acompanhamento de autistas é multiprofissional, ou seja, diversos profissionais realizam sessões periódicas para a intervenção dos déficits de desenvolvimento associados ao TEA (Transtorno do Espectro Autista). Os especialistas são médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, preparadores físicos, psicopedagogos e nutricionistas.

Desde o diagnóstico até o desenvolvimento da vida pessoal faz-se necessário a presença de uma equipe de multiprofissionais. Para Brasil (2015): "O processo diagnóstico deve ser conduzido por uma equipe multidisciplinar que possa estar com a pessoa ou a criança em situações distintas: atendimentos individuais, atendimentos à família, atividades livres e espaços grupais".

Uma equipe multiprofissional permitirá um desenvolvimento global do indivíduo, permitindo ações que facilitarão o dia a dia, como um simples ato de escolha, a interação com seus familiares, crianças e os espaços tanto na escola quanto em casa ou até para facilitar ou criar um canal de comunicação entre a criança no espectro e as pessoas ao redor.

Assim que ingressa na vida escolar a criança autista precisará interagir com um número maior de pessoas, que passarão a fazer parte de sua vida e rotina e os professores desempenham um papel fundamental para o melhor desempenho dessa criança.

O educador fará parte do processo de integração da criança junto aos demais alunos e, também, no que cabe à assimilação do conteúdo educacional proposto.

Cunha (2014, p. 101) declara que "não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão".

O conhecimento sobre o funcionamento autístico é o primeiro passo para que o professor contribua com o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo não sendo especialista em Educação Especial e Inclusiva ou em TEA, o professor pode fazer muito pelas crianças desde que tenha conhecimento sobre o assunto e seja provido de amor, paciência e dedicação. Assim terá condições de ganhar a confiança dos alunos (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012)

A criança autista precisa estar na escola, a Educação formal é um direito previsto por Lei. Porém é imprescindível saber que não basta apenas garantir a presença deles em sala de aula. É necessário outras inúmeras ações para que o processo de inclusão se torne realmente eficaz. A formação contínua dos professores e profissionais escolares é um fator importantíssimo para uma educação positiva e significativa. Um profissional com especialização em estudantes com necessidades especiais construirá e desenvolverá atividades e avaliações que considerarão as características de cada estudante.

No Brasil, as crianças diagnosticadas no TEA possui seu ingresso e permanência no ensino regular garantida pela Lei De Diretrizes e Bases da Educação

(LDB). Segundo a legislação, "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular" (art. 58, parágrafo § 2º).

As pessoas diagnosticadas dentro do espectro autista possuem direito a todas as políticas de inclusão do país e entre elas está a Educação. A promulgação da Lei Federal n° 12.764, em 27 de dezembro de 2012 foi um grande avanço na luta pela inclusão escolar de crianças e jovens autistas. Batizada como Lei Berenice Piana, ela institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, classificando, definitivamente, os autistas como pessoas com deficiência.

Cunha (2014, p. 101) alega que no momento em que "[...] acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação". O autor ainda afirma que "[...] a inclusão escolar inicia-se pelo professor" e "[...] nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola" (CUNHA, 2014, p.101).

Existem inúmeras dificuldades enfrentadas tanto pelo estudante quanto pelos profissionais de Educação em relação a inclusão, a manutenção de um aluno autista em sala de aula pode parecer um grande desafio para o profissional da educação, porém cabe ao professor transformar o dia a dia escolar em algo significativo para a criança autista, fazendo uso da rotina, de tarefas pontuais e que abordem situações que possam ser absorvidas pelo estudante com TEA. É de sumária importância que diferentes e diversificadas estratégias pedagógicas sejam utilizadas, tanto para as crianças típicas como para as atípicas, respeitando os limites e tempo de concentração de cada um, oferecendo desafios possíveis e que desencadeiem hipóteses e aprendizagem.

A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar comtempla não somente a sua permanecia em sala de aula, mas também, sua inserção no meio social e nas atividades em grupo e individuais. Toda a equipe escolar deve estar apta a mudanças, pois o autismo é síndrome que afeta a criança organicamente e, esses déficits causam alterações sensoriais e comportamentais importantes para o seu convívio social e para as suas aprendizagens educacionais e sociais. Muitas atitudes devem ser tomadas para conseguir com que a criança com TEA compreenda a vida escolar e se sinta segura e confortável. (Machado, Gabriela 2020).

Uma boa Educação Inclusiva, deve ter em seus objetivos princípios, ações e atividades que assegurarem o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de indivíduos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. O uso de um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos. Somente ocorrerá uma inclusão verdadeira a partir do momento em que o estudante no espectro passa a ser parte integrante da turma, ou seja, ele participa e está inserido ativamente nas atividades, sendo observado em suas dificuldades e respeitado por todos.

É de competência da instituição escolar, coordenadores e professores elaborar métodos e estratégias para que os educandos autistas possam desenvolver suas habilidades, se integrando de forma plena ao meio e interagindo com os demais estudantes de sua turma.

É altamente necessário ter conhecimento de que as atividades devem fazer parte do cotidiano, ou seja, os conteúdos que já são trabalhados em sala de aula, ou seja, as atividades e exercícios trabalhados em sala

de aula com as crianças no espectro devem também estar embasadas e dentro dos conteúdos e objetivos propostos para o ano/ciclo. Incluir dentro do tema trabalhado em sala, com adaptações possíveis para a realização de cada criança, considerando também o tempo de concentração da mesma.

Adaptar o currículo na escola têm importância notória na autoestima e inserção do estudante no TEA, levando-o a absorver e participar dos temas trabalhados por todos em sua turma. Mas, é importante compreender que adaptar não possui o mesmo sentido que modificar ou trocar. A adaptação mantém a integridade do conteúdo, mas pode modificar o seu formato baseando-se nas necessidades e limitações do educando, alterando a forma com que é acessado ou apresentado.

Segundo o documento orientador da SME / COPED (2021) a escola poderá promover o desenvolvimento desses estudantes planejando estratégias de trabalho educacional que possam ser implementadas no coletivo da sala de aula com todos.

Portanto, a escolarização dos estudantes com TEA precisa ser pensada em uma perspectiva mais ampla que considere que há uma relação de determinação mútua entre aprendizado e subjetivação.

Ao construir as atividades, o educador deve optar por comandos curtos e diretos, com exercícios funcionais e que priorizem as necessidades dos estudantes. Para melhor aproveitamento destes, é interessante oferecer recursos de apoio e fracionar as atividades, dando um tempo para que este consiga se adequar. É imprescindível que se evite atividades muito longas, porque a criança pode se entediar facilmente. Assim como as atividades, os comandos também podem ser fracionados, atentando-se para objetivos possíveis para o estudante, porém dentro do tema trabalhado com o restante da turma.

Trabalhar com rotina e regras de convivência visuais também auxiliam e muito o trabalho dos educadores, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

Dentro das nuances que envolvem a aprendizagem de estudantes com TEA, sabe-se da importância da rotina para esses sujeitos (Machado, 2019), pois eles necessitam ser comunicados a cada momento do que acontecerá no seu cotidiano, incluindo, o escolar.

Adequar a seleção de materiais ao estudante com TEA também é outro facilitador. O professor não precisará se preocupar em atingir todos os objetivos propostos para o ano/ciclo, e nem deverá criar expectativas que o estudante não conseguirá. Deve sim, preparar atividades complementares e alternativas para o decorrer das aulas, respeitando o tempo e concentração, bem como o nível de interesse da criança. Isso significa que o currículo utilizado deve ser funcional e priorizar as necessidades dos alunos.

Atividades que não estão em concomitância com o restante da turma pode ser entendida pelo estudante no espectro de maneira negativa. SCHMIDT (2013) cita que frequentemente, os professores enfrentam desafios perante seus comportamentos devidos ações hostis por atividades sem significância que demostra ao restante do grupo um desconforto por não conseguir um vínculo com a turma de colegas, dificuldade para manter a atenção nas tarefas propostas, hipersensibilidade aos estímulos (táteis, visuais, sonoros, olfativos e palatinos), pouco controle sobre os impulsos e situações conflitivas, déficits nos tono muscular, dificuldade para compreender a linguagem e o sentido das mensagens advindas por diferentes canais de comunicação.

Adaptar o conteúdo não significa oferecer atividades de baixa qualidade ou aquém dos estímulos essenciais para o estudante, cumprindo apenas objetivos ínfimos, não condizentes com desafios possíveis. Adaptar o conteúdo positivamente, atende à práticas pedagógicas e estratégias de ensino que visam o sucesso na aprendizagem, possibilitando mudanças significativas no crescimento global do indivíduo e que possam ajudar o professor a planejar as atividades e avaliar o real desenvolvimento do aluno.

Boas práticas educativas tem como conjetura bons resultados e objetivos e as atividades adaptadas tendo os temas trabalhados em comum com o restante da sala de aula despertarão maior interesse e integração do estudante no TEA.

A construção dessas atividades e adaptações deve passar e permear o interesse, os gostos particulares, o comportamento, a faixa etária, o ano/ciclo escolar em que está matriculado, a fase da vida em que se encontra, os tipos de intervenções e profissionais com os quais o indivíduo autista se relaciona e até mesmo qual tipo de medicamento ele faz uso. Levando isso em conta, a rotina escolar e a realização das ações propostas se tornarão muito mais significativas, prazerosas e fáceis de se realizar, melhorando a comunicação e convívio harmonioso no âmbito escolar.

Partir do princípio que os estudantes com TEA apresentam características particulares de aprendizado e que estas não se pautam em modelos típicos colabora apara a construção de adaptações que assegurarão a escolarização do mesmo. Segundo Charlot (2000) Não há metodologias ou didáticas pré-estabelecidas que assegurem sua escolarização e, portanto, os professores terão que se valer de um saber não sabido, tecido a partir do encontro com seu estudante, para a construção de seu plano de trabalho no cotidiano da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo ressaltar a importância de atividades adaptadas e dentro do currículo para crianças com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA, inseridos dentro da sala de aula, para uma inclusão significativa dos mesmos.

Posto que o número de crianças autistas mundialmente está em constante crescimento e estas, por sua vez, ingressam ou ingressarão em maior número nas instituições escolares, é de suma importância que o preparo cada vez maior por parte das pessoas envolvidas diretamente no processo de ensino e aprendizagem sejam reais e atendam os estudantes em suas especificidades e singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade.

Para que esses estudantes possam usufruir de um sistema regular de ensino que possibilite não só seu acesso, mas também sua permanência nas unidades escolares e uma boa qualidade dos processos de escolarização, além do pleno desenvolvimento de suas aprendizagens faz-se necessário adaptar conteúdos e objetivos, modificar os instrumentos de avaliação e optar por estratégias de ensino mais significativas e relevantes, porém sempre vinculadas aos conteúdos e objetivos para o ano/ciclo, respeitando a individualidade do estudante com TEA, mas garantindo sua inserção na turma e na comunidade escolar, respeitando suas limitações dentro dos eixos propostos.

O atendimento dos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino exige mudanças que irão além do âmbito escolar. Não somente as práticas pedagógicas deverão ser condizentes com as singularidades dos estudantes, mas a participação familiar juntamente ao apoio de especialistas, desenvolverão ações capazes de manifestar e exercitar a socialização, a, a linguagem, o pensamento, a autonomia e a autoestima, considerados relevantes para a formação global do indivíduo enquanto futuro cidadão.

Conclui-se que esse conjunto de atuações possibilitarão que as adaptações curriculares se tornem imprescindíveis à uma qualidade de ensino condizente ao proposto, sem limitar-se a atividades fora do contexto escolar no grupo em que o estudante se insere.

REFERÊNCIAS

Bertaglia, B.; Uma a cada 44 crianças é autista, segundo CDC - Autismo e

Realidade. Disponível em:<https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada44-criancas-e-autista-segundo-cdc/> Acesso em: 11 jul.2022

BRASIL. Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde. 2015.

BRASIL. Parecer, nº 17, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-1996. CAPITULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br//seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>

Charlot, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2000.

Cunha, E.; Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.,2014.

Machado, G. D. S.; A importância da rotina para crianças autistas na Educação Básica. Revista Gepesvida. número 9, volume 1 - 2019-2. Disponível em: . Acesso em ago. de 2020.

Martins, Y.; Intervenção psicopedagógica para autistas. Disponível em:< https://autismoerealidade.org.br/2022/05/27/intervencao-psicopedagogica-paraautistas/> Acesso em: 11 jul.2022

Minatel. M.M.; Cotidiano, demandas e apoio social de família de crianças e adolescentes com autismo – Dissertação Mestrado. São Carlos: UFSCAR, 2013.

Olivares, M. S. A.; O psicólogo e a equipe multidisciplinar no cuidado à criança com espectro do autismo. SAG – Grupo de Apoio ao Ser. Disponível em: <https://www.clinicasag.com.br/artigos/artigo/23/O-psicologo-e-a-equipe-multidisciplinar-nocuidado-a-crianca-com-espectro-do-autismo>. Acesso em: 13 jul.2022

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do

Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm/>

Acesso em: 01 jul.2022

Rosa. F.D.; Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana – Tese Doutorado. São Carlos: UFSCAR, 2015.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo. – São Paulo: SME / COPED, 2021. 52p.: il.

Silva, A. B. B; Gaiato, M. B; Reveles, L. T.; Mundo singular: entenda o autismo.

Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Schmidt, C. (Org.).; Autismo: educação e transdisciplinariedade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

O CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE DE UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA E INTEGRADORA

FRANCIANNE ALINE OLIVEIRA BARROS DE SOUZA VASIUNAS

RESUMO:

VASIUNAS, Francianne Aline Oliveira Barros de Souza. O CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE DE UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA E INTEGRADORA. Artigo científico de conclusão de curso na Faculdade de Educação Paulistana,2022.

A pesquisa realizada neste artigo trata-se de verificar as principais contribuições e desafios do documento "Currículo da Cidade para Educação Infantil" na formação de professores e nas práticas com as crianças em sala de aula. Sendo assim, elencamos alguns aspectos a serem desenvolvidos, apresentar um breve percurso dos principais documentos que permeiam as práticas em sala de aula, destacar a criança e o seu protagonismo diante das propostas pedagógicas significativas, viabilizar o documento " Currículo da Cidade para Educação Infantil" e suas contribuições como um documento norteador de uma educação integradora para infância; O maior desafio da pesquisa, foi abordar o documento de uma forma geral, olhar as possibilidades como um todo, algo possível para todas as escolas e concluí-la percebendo a relevância dessa pesquisa para todos da Unidade Escolar, equipe gestora, professores e até mesmo os pais que fazem parte do território, assim como, da Comunidade Escolar.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A Educação permeia a multiplicidade de métodos de ensino, concomitantemente, muitos professores ainda procuram entre as teorias, maneiras de ensinar e aprender em sala de aula. No entanto, partindo da escuta das crianças, percebemos que não existe um passo a passo a ser seguido, então o documento

"Currículo da Cidade para Educação Infantil", vem como um subsídio para intermediar uma escuta qualitativa e um trabalho significativo.

Cagliari (2008) afirma que as práticas induzem o aluno a tornar-se dependente, incapaz e que precisa da ajuda do outro para conquistar seu papel na sociedade.

Para tanto, evidenciamos a importância do documento como um caminho articulador no processo de ensino aprendizagem entre os professores e as crianças.

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DNCEI (2010), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja aprender, observa, experimenta e narra, assim como muitas outras características do ser infantil.

Dessa maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e préescolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulálos em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC,2010:p.38).

A relação de ambos os documentos se torna imprescindível quando consideramos a proposta de uma educação integradora e a parceria fundamental da família nesse processo de ensino e aprendizagem.

A criança como um ser único que frequenta a Educação Infantil e avança ao Ensino Fundamental sem rupturas. Uma continuidade que evidencia um sistema pronto aos desenvolvimentos de atividades pensadas no protagonismo infantil e na sequência de aprendizagens.

A BNCC também evidencia que,

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e

com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.(BNCC,2010:p.39).

Percebemos que muitos são os desafios que envolvem o processo de aprendizagem, a escuta e o desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, o próprio documento afirma que:

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.(CURRÍCULO DA CIDADE - EDUCAÇÃO INFANTIL,2019:p.20).

Pensando nesse contexto, torna-se necessário entendermos os principais significados das palavras que compõem essa pesquisa, a fim de esclarecermos nas páginas subsequentes os principais objetivos.

O dicionário Aurélio (2001), define a palavra "Currículo" como o "ato de correr, corrida ou curso" e podemos direcionar essa definição para educação Infantil, no sentido de ser uma modalidade, um percurso, no qual a criança adquire novas aprendizagens através das vivências.

Em comum acordo, a BNCC nos traz a concepção de educação significativa e integradora, como:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC,2010:p.40).

A escola é a instituição responsável por garantir uma educação com equidade, qualidade e ofertar atividades para as crianças de forma prazerosa e lúdica.

Portanto, justificar a importância do Currículo da Cidade para Educação Infantil como base de uma educação significativa e integradora é um desafio, no entanto, essa pesquisa torna-se importante porque sabemos que é um documento que agrega uma grande bagagem cultural, reflexiva e uma concepção de criança que aprende desde o nascimento.

"A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um adulto e miniatura, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo intuitivo, analógico e concreto da natureza humana".(PALO E OLIVEIRA,2006:p.8).

Essa pesquisa torna-se importante porque aborda contribuições e diferentes possibilidades para o trabalho com a infância. O resultado poderá beneficiar além dos professores, famílias que procuram pesquisas para contribuir com as aprendizagens das crianças.

Por meio da discussão entre os autores busca-se explicar: Quais as principais contribuições e desafios do documento "Currículo da Cidade para Educação Infantil" na formação de professores e nas práticas com as crianças em sala de aula?

Essa pesquisa é uma revisão literária e constitui-se em discussões e diferentes perspectivas sobre o seguinte assunto, "O Currículo da Cidade para Educação Infantil como base de uma educação significativa e integradora".

E, por conseguinte, destacamos por objetivo geral, verificar as principais contribuições e desafios do documento "Currículo da Cidade para Educação Infantil" na formação de professores e nas práticas com as crianças em sala de aula; e por objetivos específicos: Apresentar um breve percurso dos principais documentos que permeiam as práticas em sala de aula; Destacar a criança e o seu protagonismo diante das propostas pedagógicas significativas; Viabilizar o documento " Currículo da

Cidade para Educação Infantil" e suas contribuições como um documento norteador de uma educação integradora para infância.

Portanto, quando apontamos discutir sobre os benefícios e contribuições do documento não significa que ele é o único caminho para as práticas, mas que a pesquisa é um caminho de vertentes possíveis e que dependerá do território escolar, pensando em todos que fazem parte desse contexto e suas individualidades.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 UM BREVE PERCURSO DOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS QUE PERMEIAM AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Desde 1996 a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica com a finalidade de atender os bebês e crianças em sua integralidade, assim como, afirma a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Em seus artigos, a lei afirma que a Educação é dever da família e do Estado e tem por objetivo o pleno desenvolvimento do educando desde o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Para garantir um ensino de qualidade a lei também abrange os principais princípios que a educação deve nortear as práticas:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;VII - valorização do profissional da educação escolar;VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;IX - garantia de padrão de qualidade;X - valorização da experiência extra-escolar;XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018);XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).(LDB,1996: Título II).

O documento ainda afirma que a educação básica passou a ser obrigatória dos 04 aos 17 anos, sendo de dever dos pais efetuar a matrícula das crianças nas escolas. (LDB,1996).

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em três volumes, apresentou uma reflexão sobre as escolas de Educação Infantil, orientando os principais objetivos da modalidade de ensino, trocas de experiências e destacando uma prática pedagógica integral. O material ficou disponível as escolas e professores como um documento norteador das práticas, como segue:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há interrelações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (RCNEI,1998:p.9).

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), também criado em meados dos anos 90 e em sua última versão em 2019, traz a concepção de um olhar mais atento às crianças e adolescentes e referente a importância de sua educação, como segue:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia LEI Nº 8.069, DE 13 de JULHO de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 16 ECA- Estatuto da Crianca e do Adolescente ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 2019:15-16).

Portanto, a partir do contexto histórico que garante uma educação de qualidade e equidade a todas as crianças e bebês, uma educação integradora permeia práticas educativas planejadas, estruturadas a partir da escuta, do conhecimento do pedagogo frente ao perfil individual de seu grupo.

2.2 A CRIANÇA E O SEU PROTAGONISMO DIANTE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

O art. 29 da LDB, destina-se a crianças até seis anos de idade, considerando a educação como um direito da infância e responsabilidade da família e da comunidade o seu desenvolvimento integral e o art. 30, destaca a organização e carga horária desse ensino, pensando no desenvolvimento e nas etapas

desse processo de educação da infância:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

III - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 31. 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.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (LDB,1996: Seção II).

O Currículo da Cidade traz um estudo feito em diversas Unidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, oferecendo possibilidades frente aos documentos apresentados e despertando a aprendizagem de toda Comunidade Escolar para o que é de direito das crianças.

"Um território não é um lugar com uma forma definitiva; ele é um cenário constantemente renovado, onde as atividades - desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas- são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais". (CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL,2019:p, 23).

De acordo com as autoras Palo e Oliveira (2006), partindo da importância dessa modalidade frente aos documentos apresentados, o adulto tem um papel importante, pois interfere de forma ativa na vida das crianças, tornando-se condutores no início da aprendizagem.

O protagonismo infantil começa a aparecer quando o contexto histórico da criança é respeitado, o seu bairro, suas origens e o Currículo da Cidade da Educação Infantil em seu primeiro capítulo traz a perspectiva de território e os princípios para equidade, inclusão e integralidade. Cada território propicia uma experiência de infância para as crianças, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço. (CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2019:p.26).

Brock et al. (2011), afirma que os educadores precisam acreditar que o brincar é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem. É um contexto iniciado pelas próprias crianças e o papel do professor é de proporcionar ambientes divertidos, ricos de materiais diversificados, estimulantes para promover ideias e práticas entre as crianças. (BROCK et al., 2011:p. 37).

A autora ainda afirma que o papel do educador é de promover variedade de oportunidades, um ambiente potente, que motiva as crianças a agir individualmente e em grupo. Para planejar as atividades, o professor precisa ser atento ao seu grupo, a analisar quando parar ou continuar as brincadeiras, uma organização e avaliação do próprio planejamento. (BROCK et al., 2019:p. 42-43).

Concomitantemente, Mello (2018):

(...) compreender o processo de formação da personalidade como um processo de educação eleva a atividade educativa para a esfera da atividade humana complexa, que requer para sua efetivação, uma lógica distinta daquela empregada na

vida cotidiana. A reflexão típica dessa esfera complexa da atividade humana, assim como a atitude de estranhamento, crítica, curiosa frente ao ato pedagógico conduzem à necessidade de observar as condições objetivas e subjetivas do processo como as crianças aprendem nas diferentes idades, de conhecer as regularidades de seu desenvolvimento e as possibilidades concretas de organização do espaço, gestão do tempo, estabelecimento de relações e oferta de atividades encantadoras que inaugurem para as crianças o desejo humanizador de conhecer o mundo. Importante lembrar que o ato pedagógico é sempre novo porque fruto de um protagonismo complexo que envolve a criança como sujeito do ato de aprender, a professora ou o professor como sujeito da organização do ambiente educativo

que promova o protagonismo infantil e a cultura - o meio - como repositório e fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história.(MELLO, 2018:p.51-52).

Para a garantia do protagonismo frente as atividades pedagógicas o educador precisará oportunizar ambientes instigadores, provocativo, que viabilizem a produção, a discussão, a mudança e a autoria das crianças.

Porém, de acordo o documento Currículo da Cidade para Educação Infantil, para além da igualdade de oportunidades, é preciso que os sistemas educacionais também coloquem em ênfase a equidade. O enfoque da equidade procura reduzir as brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir um desenvolvimento integral. (CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2019:p.31).

Por fim, considerando a educação como dever do Estado, deve ser assegurado o protagonismo e aprendizagem de todas as crianças, partindo de uma prática pedagógica de qualidade, igualitária na diversidade e no respeito às individualidades das crianças.

3.3 O CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES COMO UM DOCUMENTO NORTEADOR DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA PARA A INFÂNCIA

Vimos anteriormente um breve percurso dos documentos que pautam o trabalho pedagógico dentro da Unidade Escolar, a importância de se considerar o

território, a comunidade como um todo para uma educação significativa e principalmente a importância do planejamento do docente, pautado na escuta, no planejamento, na organização dos materiais, do tempo e espaço destinado às produções infantis.

Dessa maneira, o documento Currículo da Cidade para Educação Infantil, contribui para esse trabalho pedagógico, pensando na criança e também nos professores, como segue:

Pensar em um currículo que integre os bebês e crianças numa Unidade Escolar comprometida pela integralidade exige estudo e compreensão da vida das crianças, das suas condições de existência, dos territórios que habitam e dos desafios para oferecer uma infância plena na escola. As práticas educativas precisam ser integradas. Desse modo, os princípios das pedagogias participativas e o trabalho pedagógico com projetos propiciam um currículo vivo, que se estabelece a partir de linhas definidas por concepção de infância, aprendizagem e conhecimentos e se consolida no dia a dia educacional, nas relações de afeto e aprendizagem. (CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2019:p.35).

Para subsidiar esse trabalho, o documento ainda traz a Matriz dos Saberes com o propósito de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários. A matriz engloba os seguintes conceitos: Pensamentos Científicos, críticos e criativos; resolução de problemas; comunicação; autoconhecimento e autocuidado; autonomia e determinação; abertura à diversidade; responsabilidade e participação; empatia e colaboração e repertório cultural.

Considerar a Matriz dos Saberes ao proporcionar ambientes possibilitadores de aprendizagem é romper discriminações e garantir que todos os sujeitos sejam respeitados.

Na mesma perspectiva, o documento ainda revela os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), uma responsabilidade não apenas da educação, mas de muitos órgãos para garantia de uma vida sustentável e equitativa na terra para um futuro próximo.

As ODS são voltadas para as pessoas, ao planeta, a paz, prosperidade e parcerias com medidas transformadoras. E, um dos objetivos é por intermédio da educação conscientizar desde a primeira infância, como afirma o documento:

Na infância, as crianças, estão construindo seus hábitos de ação, de linguagem, de estrutura de pensamentos. Eles se constroem pela repetição cotidiana de pequenas ações que observam, por exemplo, apaga-se ou não a luz ao sair da sala? Conserta-se um brinquedo que quebra ou joga-se fora? Há cuidado cotidiano de vasos de flores para enfeitar os espaços ou há flores de plástico e/ou EVA? (CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2019: p. 59).

Nas pequenas e mais simbólicas vivências cotidianas, as crianças vão se desenvolvendo e se tornam o principal agente de mudanças do futuro.

Ao observar as crianças nesse processo de construção nos ambientes educativos, destaca a importância do registro do adulto e da relação pedagógica dentro desse currículo vivo. Um currículo formado pelas crianças, cultura, educador, contexto e ação refletida através da escuta.

Dessa maneira, o Currículo para Educação Infantil vem contribuir através da reflexão do tempo utilizado com as crianças, dos espaços intencionais e planejados para as aprendizagens, das materialidades utilizadas durante o processo de experiências vividas dentro da Unidade Escolar e do tempo planejado para cada vivência, da interação entre crianças, adultos, profissionais da escola e comunidade.

A escola como uma instituição social que envolve muitas pessoas necessita de uma organização da vida no coletivo. A organização do grupo, as investigações, as brincadeiras, os projetos, as oficinas ou ateliês e as diferentes propostas que cada um desses itens contem-

pla podem ser vistas como peças de um tangram que, organizadas de diferentes maneiras, originam desenhos diferentes e retratam diferentes culturas de escola. As diferentes formas de organização dessas variáveis impactam a vida de cada bebê e criança e a vida do grupo - e, por isso, é fundamental refletir sobre essas escolhas. (CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2019:p. 140).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa pesquisa era verificar as principais contribuições e desafios do documento "Currículo da Cidade para Educação Infantil" na formação de professores e nas práticas com as crianças em sala de aula.

Para que o objetivo fosse alcançado explicamos um breve percurso dos principais documentos que permeiam as práticas em sala de aula; a criança e o seu protagonismo diante das propostas pedagógicas significativas; o documento "Currículo da

Cidade para Educação Infantil" e suas contribuições como um documento norteador de uma educação integradora para infância.

Ao decorrer da pesquisa foi possível concluir que o documento apresentado é um norteador de práticas pedagógicas dentro da Unidade Escolar, no entanto, evidencia que dentro das perspectivas apresentadas torna-se imprescindível considerar o Território, a comunidade escolar como um todo. Sendo assim, não aborda receitas ou trabalhos prontos de uma prática efetiva, mas sim possibilidades e conceitos norteadores de práticas inclusivas, significativas, acolhedoras frente a diversificação de crianças e o respeito às suas individualidades.

Quanto às abordagens em sala de aula, essa pesquisa não critica os métodos já existentes, ao contrário, apresenta possibilidades para quem está lendo, além de propor uma reflexão sobre a própria didática. Pensando em um trabalho coletivo, em uma criança da escola e não apenas de um único professor. Refletindo também, que todos os espaços são educativos, dessa maneira, precisam ser planejados, evidenciando que os adultos são os exemplos das crianças e todos os comportamentos são observados.

Lembrando que a criança só aprende aquilo que de fato será colocado em prática, algo com significado para a vida cotidiana.

O maior desafio da pesquisa, foi abordar o documento de uma forma geral, sem exemplificar práticas e acontecimentos corriqueiros presentes dentro de uma Unidade Escolar, olhar as possibilidades como um todo, algo possível para todas as escolas.

Um olhar diferenciado aparece no último capítulo, que abrange a Matriz dos Saberes e as ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) como parte da infância e da formação de crianças questionadoras, reflexivas e futuros adultos que podem ser agentes de transformação do mundo.

Contudo, percebemos a relevância dessa pesquisa para todos das Unidade Escolares, equipe gestora, professores e até mesmo os pais que fazem parte do território, assim como, da Comunidade Escolar.

REFERÊNCIAS

Artigos:

Mello, Suely Amaral. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/332584940_A_transicao_da_educacao _infantil_para_o_ensino_fundamental_uma_teoria_para_orientar_o_pensar_e_o_agi r_docentes. Acesso em: 19.jun.2022.

Livros:

BROCK, Avril et al. Brincar: Aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso 2011.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e Linguística. SP:SCIPIONE,2008.

Dicionário Aurélio. RJ: Editora Nova Fronteira, 2001.

PALO, Maria José.; OLIVEIRA, Maria Rosa. Literatura Infantil: voz de criança.

IN:_____. 4º.ed. SP: Ática,2006.

Documentos:

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 2019, Disponível em:

https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatutoda-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 19.jun. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para educação infantil.

IN:_____.Brasília: MEC/ SEF,1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade para

Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação: SNE/COPED,2019.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA INFLUÊNCIA DA MÚSICA

GREICE RUFINO DE CARVALHO

RESUMO

O artigo em questão, apresenta uma reflexão sobre a música no cotidiano da educação infantil e sua importância no processo de construção da aprendizagem. O estudo se apoia em um pouco do aspecto histórico, suas normas e legislações, relacionando a importância da música para a construção do saber e seus benefícios no desenvolvimento da aprendizagem e de habilidades da criança no espaço da educação infantil. A musicalização é um instrumento que media e possibilita o processo de construção do conhecimento e das habilidades das crianças, despertando e desenvolvendo o prazer pelas diversas áreas do conhecimento, aprimorando habilidades, favorecendo a imaginação e a criatividade. Nesse sentido a música pode desencadear uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa, auxiliando o professor a obter resultados transformadores para o aprimoramento dos conhecimentos dos seus alunos.

Palavras chave: Educação Infantil; Música; Construção de Saberes e Habilidades.

INTRODUÇÃO

Podemos observar que atualmente, a música se mostra mais, sobre o que se refere a sua importância no desenvolvimento infantil de crianças desde a Educação Infantil. A música no desenvolvimento infantil é um forte estímulo para as funções cognitivas e motoras, além de favorecer o aspecto afetivo e a socialização.

Em diversas pesquisas e documentos oficiais, podemos ver que a música é apontada como grande percursora dos desenvolvimentos diversos das crianças, como o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem, expressão corporal, desenvolvimento socioafetivo, desenvolvimento da fala, criatividade entre outros.

A autora Vera Pessagno Bréscia, fez uma larga e profunda pesquisa junto ao Projeto Guri, o qual envolve crianças seus professores e especialistas renomados em educação musical, a qual apontou para resultados muito positivos para a musicalização nas escolas.

Um estudo desenvolvido na Finlândia, em 2015, pela Universidade de Helsinque, provou que o hábito de ouvir música clássica resguarda o cérebro de doenças neurodegenerativas, tais como: Parkinson e Alzheimer, fortalecendo a imunidade, além de ativar diversas áreas do cérebro e hormônios associados ao prazer. (AGUIAR, 2017)

A criança passa por um amadurecimento desde seu nascimento, onde os estímulos do ambiente e suas experiências com o mundo que o rodeia e os sujeito nele inseridos, são fundamentais. Devemos ter o olhar de que a aprendizagem não se limita apenas a alfabetização, se estendendo para tudo que a criança constrói, absorve e aprecia durante suas vivências. Assim o contar e ouvir das histórias, o brincar, as experiências com os diversos movimentos corporais, as músicas que ouve e os contatos afetivos são alguns dos movimentos da construção das ações de aprendizagem. Podemos dizer que são estímulos que refletem em e sobre suas construções e desenvolvimentos de aprendizado nas funções cognitivas e motoras, as quais irão ter grande e importante reflexo em seu desenvolvimento socioafetivo e construções de sua personalidade.

Alguns autores também fazem citações sobre essa importância, como podemos observar nas palavras dos autores:

Conforme Craidy e Kaercher (2001 p.130) destaca-se que:

"Quando uma criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível familiar e aconchegante. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de forma de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação."

Um breve Resumo da História da Música

A música é um dos principais elementos culturais e existem indícios de sua presença desde a pré-história produzida através das observações dos sons da natureza. Aidar (2019) afirma que "a história da música é muito antiga, visto que desde os primórdios os homens produziam diversas formas de sonoridade".

A música se constitui de uma sucessão de sons intercalados por curtos períodos de silêncio, organizada ao longo de um determinado tempo, estabelecendo a união de

elementos sonoros que inclui variações, tais como: timbre, intensidade, altura, duração com harmonias, ritmos e melodias diversas.

Na pré-história era atribuído à música um sentido religioso, pois existia a crença de que ela era um presente dos deuses e que possuía funções mágicas. A partir da queda do império romano, a igreja foi fundamental para a história da música, uma vez que os monges continuaram a desenvolver a escrita e a música na idade média.

Durante o período barroco, os compositores experimentaram formas, contrastes musicais, variando estilos e instrumentos da música instrumental, bem como outras formas e estilos de música barroca. Os ritmos tocados até então nas 11 orquestras ganharam novos recursos, acrescentaram-se outros modos como jônico e eólio. Além de outros grandes nomes, surgem como grandes representantes da música barroca: Antonio Vivaldi, Johann Sebastian Bach e Domenico Scarlatti. No Classicismo, período que corresponde aos anos 1750 e 1830, a música adquire objetividade, equilíbrio e clareza formal, conceitos esses já empregados desde a Grécia Antiga. Nesse contexto, o instrumental ganha um destaque ainda maior, criando-se dessa maneira estruturas musicais como a sinfonia, o concerto, o quarteto de cordas e a sonata.

No século XIX, surge na Europa o Romantismo trazendo uma música que unia grandes estruturas harmônicas desenvolvidas por Haydn e aperfeiçoadas por Mozart e Beethoven com mais liberdade e fluidez intensificada pelo vigor emocional. A ideia era evidenciar a realidade através da emoção, com um foco maior no sentimento do que na estética, contrariando assim as características do classicismo. A partir do século XX, a música se popularizou cada vez mais com o avanço das rádios, das mídias e tecnologias de gravações e reproduções musicais, promovendo novos gêneros que aceleraram o crescimento musical em diferentes continentes enriquecendo ainda mais a cultura musical. Conforme Aidar (2019): "A humanidade possui uma relação longa com a música, sendo essa uma das formas de manifestação cultural mais antigas". Sem dúvida, a música tem sido um elemento cultural valiosíssimo e uma das formas de expressões mais utilizada pela humanidade em seu cotidiano.

Música no Brasil

A arte dos sons acompanhou os rituais religiosos, as disputas, a busca por alimento, as festas e demais atividade do cotidiano. Os povos indígenas, os primeiros a habitar as terras brasileiras, faziam música com chocalhos, tambores e flauta, dançavam, batiam os pés e cantavam em seus rituais.

No Brasil, a música é um dos elementos culturais mais vivos que existe, o percurso histórico da música brasileira está diretamente ligado a acontecimentos que marcaram a história e a composição da sociedade no país. No século XVII, os escravos africanos passaram a integrar os rituais com o candomblé, já os portugueses acrescentaram as baladas lentas tocadas com cavaquinhos e guitarras. A música do Brasil se consolidou unindo elementos europeus, africanos e indígenas, que chegaram através dos colonizadores portugueses, escravos e por nativos que habitavam o território brasileiro. Buscando catequizar os índios os jesuítas foram os primeiros educadores no território brasileiro, a produção cultual na época foi muito influenciada pelos jesuítas com músicas que eram, acima de tudo, religiosas, quase sempre sacra, cantada em latim com característica do renascimento europeu.

As missões jesuítas além de catequizar, também levavam a cultura, e a música vocal e instrumental aos indígenas. Dispostos a conquistar novos servos para Deus [...] esses homens extraordinários compreenderam que lhes deveriam falar à sensibilidade. Percebendo esse domínio da música sobre o gentio, os jesuítas empregaram-na para a catequese. (ALMEIDA, 1926, p. 189). Dessa forma, a música serviu como elemento na imposição da cultura europeia aos índios, os missionários ensinavam música aos indígenas para promover a catequização, pois esses eram fascinados por música e a aprendizagem de um instrumento proporcionava uma interação maior entre os indígenas e era vista como uma forma de lazer. Diante da imposição da cultura colonizadora, poucos traços restaram dos povos indígenas na música brasileira, atualmente são percebidos apenas alguns gêneros folclóricos, principalmente no Norte e Nordeste brasileiro.

No século XVI vieram para o Brasil grandes contingentes de escravos africanos que sofreram o mesmo caso de dominação cultural, assim como os indígenas; no entanto, os negros deixaram marcas importantes na composição da música brasileira, como a diversidade de instrumentos, ritmos e danças que aparecem na música popular e folclórica do Brasil. A música sempre fez parte da história, promovendo o desenvolvimento do ser humano, proporcionando bem-estar e conferindo acesso à afetividade, memória e funções cerebrais importantes.

Para Silva (2010), as múltiplas formas de linguagem foram propulsoras dessa evolução, pois a música, que é uma forma de linguagem, é uma manifestação de arte que se faz presente em vários momentos da vida e exerce um papel importante na formação do ser humano desde a infância, por meio dela é possível desenvolver a linguagem oral, as artes corporais e a afetividade. Dessa forma, a música mais do que uma arte é um elemento cultural valioso que pode contribuir para o aprendizado de maneira significativa ao de-

senvolvimento humano.

Conforme Bréscia (2003, p. 81):

"[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo".

Dito isso, a música é um elemento de identidade cultural, disso deriva-se uma das suas principais funções, transmitir a cultura entre gerações, nesse sentido ela pode transferir conhecimentos acumulados por gerações passadas.

Conforme Tourinho (1996. P, 107): "A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade.

Presença da música na vida da criança: A Música e o Enriquecimento Cultural

O professor como mediador do conhecimento, deve promover o respeito, valorizando e estimulando sempre o aluno à criação musical. Segundo Snyders (1992, p.14) destaca que:

" Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente."

Sabemos que a música é uma forma de arte e de entretenimento, fazendo parte de outros contextos, como no caso da religião, das tradições populares de países e povos diversos, onde a curiosidades da criança é presente por sua natureza, devendo ser estimulada a conhecer e ter contato com diferentes estilos musicais, para que possa refletir sobre a diversidade de culturas que vão muito além da nossa, o que levará a criança construirá conceitos sobre a diversidade existente na sociedade e ao seu amadurecimento para a formação do respeito às diferenças, que é tão importante nos dias atuais. Isso será como um mergulho na cultura que pode ser experimentado desde cedo pelas crianças.

Conforme Brasil (1998, p.47) destaca que:

"A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, dançar, chorar os mortos e conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios de cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais."

A música está presente tanto nas cantigas de ninar, ou nos momentos em que o adulto tenta distrair ou confortar o bebê, transmitindo segurança e criando ou estreitando os laços de afeto entre criança e professor ou criança e

seus familiares, onde as atividades com músicas podem ser instrumentos de socialização desde a primeira infância no ambiente escolar ou reunir pessoas até sua vida adulta, o que também é um meio de socialização.

Historicamente desde o nascimento a criança emite sons, pois somos privilegiados de um grande instrumento musical que é a nossa voz. A criança está em contato com o universo sonoro desde a sua formação, destaca Brito (2003, p.35) que:

"[...] pois na faze intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles."

A música é presente na vida da criança mesmo antes de seu nascimento, onde o bebê já pode reconhecer nas canções entoadas o som da voz da mãe, o que já é comprovado em pesquisas, a criação e formação dos vínculos materno-fetal. No decorrer de seu desenvolvimento a criança desenvolve sua linguagem corporal mais elaborada e aprende a integrar mente e corpo em uma mesma vivência, onde a música se transforma em uma das ferramentas essenciais para proporcionar aprendizagens de forma leve, divertida e prazerosa.

Quando a música passa a fazer parte da rotina da criança, ela passa a aprender e a desenvolver vários aspectos, que incluem desde o incentivo a alfabetização, em momentos de diversão em grupo ou família, na escola, conhecimento e consciência do próprio corpo, de seus limites e possibilidades.

Assim fica claro que a música traz grandes benefícios e impactos positivos, já que para apreciar os sons e interagir durante as propostas de vivências ofertadas em casa ou na escola, a criança precisará desempenhar múltiplas ações cerebrais, que irão desde o desenvolvimento da memória auditiva, memória contextual e emocional, a atenção dividida, o foco e a concentração, a percepção sensorial, como do processamento de informações e reconhecimento. Isso apenas no que se refere aos desenvolvimentos cognitivos.

Música e Desenvolvimentos Cognitivos

Já na aquisição da linguagem, podemos notar e apontar que a criança durante os primeiros anos de vida, tem grande influência positiva da música em seu desenvol-

vimento de linguagem verbal e não verbal, sendo beneficiadas quando incentivadas musicalmente devido aos elementos que podem ser trabalhados, como o armazenamento de informações e a dicção.

Música e Desenvolvimento Corporal

A música leva a criança a ter contatos com os estímulos corporais por meio das expressões do corpo, o que favorece sua psicomotricidade e o amadurecimento do sistema nervoso, o que ocorre devido a integração das funções motoras e psicológicas, sendo percebido em seus gestos mais simples, ao girar e bater palmas, ou nos seus movimentos mais complexos e elaborados, da mesma forma que no desenvolvimento infantil a música facilita as expressões emocionais da criança e do desenvolvimento motor, onde a motricidade grossa e a coordenação motora fina, são trabalhadas nas propostas de vivências com instrumentos musicais e durante as propostas com danças. Rosa (1990, p.22-23), também, enfatiza que no espaço escolar:

"A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento."

Música e Desenvolvimento Socioafetivo

Podemos e devemos dizer que o desenvolvimento dos aspectos socioafetivos é tão importante quanto o desenvolvimento das funções motoras e cognitivas, sendo que tais desenvolvimentos socioafetivos podem ser desenvolvidos e ampliados por meio dos estímulos musicais, e, que tal questão tem sido cada vez mais trabalhada tanto no âmbito da psicologia, quanto da educação, pela importância do contato social e afetivo, com intuito de que a criança cresça emocionalmente saudável. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Brasil (1998, p.49) destaca-se que:

"O trabalho com música deve considerar, portanto que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social."

A Música e a Criatividade

Expandimos a mente durante as vivências com a música, criando momentos, cenários e sensações, assim como durante narração de histórias e brincadeiras de faz de conta, onde os aspectos lúdicos é uma mola propulsora para a criatividade, habilidade a qual têm despertado a atenção de educadores e psicólogos, já que conforme a idade da criança, ela já consegue criar arranjos e improvisações nos momentos das vivências com as músicas, e, até mesmo arriscar compor suas próprias canções ou modificar canções utilizando rimas e trocando palavras. Também está inserido neste contexto da criatividade a construção de instrumentos músicas, já que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Brasil (1998, p.47) considera que:

"Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciado pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas a criação e a elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói."

Assim, podemos perceber a dificuldade que as escolas enfrentam para incluir a música ao seu contexto educacional, verificando também, que a música não possui a mesma importância do que as demais disciplinas do currículo, tendo assim, uma grande perda para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos nós temos o direito, ou ao menos deveríamos ter, de nos refestelar com as diversas gostosuras que a figura da musicalidade pode nos oferecer, sejamos nós mulheres, homens, crianças, pobres e ricos, pessoas de todas as idades, de qualquer nacionalidade, raça ou religião, em qualquer que seja a época, pois a música é de todos nós.

Assim por meio deste artigo tenho com maior propósito, contribuir para que a reflexão sobre a importância da música na educação infantil, seja democratizada a todas as pessoas, para que todos possam criar amor por ela e aprendam a apreciá-la, cultivando e assimilando todos os conhecimentos e construções a ela ligados. Com isso será capaz de cultivar atitudes e valores que se relacionam com a arte e os sons, assim como as habilidades de aprendizagem musical como um recurso de prevenção em direção da cidadania e como um meio valioso de prevenir problemas individuais e sociais e de violência, fomentando para a expansão e melhoria da educação e propostas musicais desde as pequenas crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. História da música brasileira. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1926.

AGUIAR,Ione. Música clássica previne doenças neurodegenerativas como

Parkinson e demência. Huffpost, 2017 disponível em: www.huffpostbrasil.com/2015/03/13/musica-classica-previne-doencasneurodegenerativas-como-parkinso_a_21681256/ Acessado em 30/05/2019

ARAÚJO, kenia Kerlley Saraiva. A Contribuição da Música para o desenvolvimento e aprendizagem da Criança. Brasil escola, pedagogia. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/acontribuicaoda-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm. Acesso em: 26 de maio de 2019. BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3, Ed. MEC/SEF, Brasília, 199

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3°. Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. LEI Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a Obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Atomo, 2003.

BRITO, Teca de Alencar. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHIARELLI. L. K. M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 15 de julho de 2022.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

GIRARDI, Giovana. Música para aprender e se divertir. Disponível em:

https://goo.gl/zUgE5G. Acesso em: 17/07/2022.

GODOI, Luis Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de curso. Londrina, UEL, 2009. Disponível em: https://goo.gl/3nceEv. Acesso em: 15/07/2022. HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 11. set. 2004.

OLIVEIRA, Lucas Simões de. A importância da música na educação infantil. 2016. Disponível Em: https://goo.gl/3cd24i. Acesso em: 14/07/2022

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo:Editora-Cortez,3.ed.1999

ROSA, N. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

A LEITURA COMO DESENVOLVEDORA DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GREICE RUFINO DE CARVALHO

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.

INTRODUÇÃO

A função social da leitura

É ponto aceito sem contestação que a leitura do texto escrito constitui uma das conquistas da humanidade. Pela leitura, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da socie-

dade.

Como diz Silva (1985:22-23), "a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)". Dessa forma, a leitura se caracteriza como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação. O Autor questiona se a sociedade permite a presença desses leitores críticos e transformadores; vê a leitura como causadora de bem-estar do povo; e coloca a questão da circulação do livro que não se processa democraticamente para toda a população.

No seu primeiro momento de assentamento, o modelo burguês de integração da criança na privacidade e no afeto familiar estende-se também à classe proletária, não com tanta intensidade e com outros objetivos: diminui o custo, social do Estado, que até então mantinha institutos de caridade para cuidar do menor abandonado. Essa criança, criada a partir de agora no seio de uma família pobre, mas unida, contribuirá para sua manutenção, uma vez que trabalhará precocemente. A criança burguesa é separada socialmente; recebe seu próprio espaço de atuação – a escola - isolando-se do mundo dos adultos. A criança proletária, por outro lado, muito embora estando inserida no contexto escolar, tem acesso às ruas e sua formação é mesclada, consistindo em uma educação formal e informal.

Dessa forma, a leitura, decorrente da necessidade da burguesia de expandir o conhecimento, socializou a informação, não mais se restringindo a uma classe privilegiada – a aristocracia. O ensino obrigatório à criança pobre serviu, também, para sanar, em parte, um grave problema social; o desemprego do adulto, até então preterido em favor de uma mão de obra barata e lucrativa.

A sociedade burguesa transformou a leitura em prática social, mas, paradoxalmente, observa-se que o corte social se faz, sobretudo, pela leitura. Em decorrência do ideal da igualdade proclamado pela burguesia, cria-se um espaço de escola democrática. Contudo, a educação oferecida direciona-se à classe mais favorecida. O contexto social vigente prepara a criança burguesa para assumir funções de direção e a criança proletária para desempenhar seu papel de comandada. A não acessibilidade ao livro e à leitura a todas as classes sociais é uma falha no processo de socialização do indivíduo, pois a capacidade de interpretar o código escrito e de usufruir a beleza das palavras é essencial à dignidade humana em uma sociedade que privilegia a escritura e que se afasta da oralidade. A iniciação estética proporcionada pelo livro leva o indivíduo à insatisfação com o cotidiano e faz nascer nele o desejo de mudança de uma vida medíocre para uma vida plena.

Se até o século XIX a leitura foi privilégio de uma minoria, no século XX e no atual já não se pode dizer o mesmo. Apesar de mal compartilhada, reconhece-se que é um direito de todos. O analfabeto não sabe ler e nem escrever, mas o iletrado funcional é incapaz de ler e escrever o mínimo necessário à vida profissional. Em que pese o nível de desenvolvimento dos países, os iletrados funcionais atingem a casa dos milhões só nos Estados Unidos e França, o autor demonstra como o desenvolvimento econômico exige que todos saibam ler e o façam com facilidade. Isto é exigido não só no trabalho, como também nos afazeres cotidianos. Aumenta vertiginosamente a demanda social da leitura, uma vez que a sociedade está passando por rápidas transformações e a informação se multiplica assustadoramente. A mão-de-obra necessita cada vez mais de especialização, o que implica em mais leituras e leituras mais consistentes. O desemprego aumenta na mesma proporção em que aumenta a riqueza porque já não é necessário tanto trabalho para produzir os bens. A automatização substitui o trabalho braçal e aumenta o nível de exigência em termos de capacidade de leitura. Daí ser alarmante o número de crianças de lares de baixa renda que não dominam a leitura e saem da escola sem estar de fato alfabetizadas. Essas crianças chegam à idade adulta com dupla desvantagem: a de serem pobres e iletradas. Essa desigualdade social e cultural aumenta a distância das oportunidades de trabalho e constitui um sério problema ao desenvolvimento de qualquer país.

Em que pese à escolaridade obrigatória no ensino fundamental, podese dizer que a alfabetização insere o indivíduo no mundo da escrita e da leitura textual, mas não garante sua plena atuação em virtude de outros fatores: recursos financeiros para adquirir o livro, tempo para frequentar bibliotecas e a falta de um projeto social que desperte a consciência crítica por meio da leitura.

Silva (1985:24) afirma que,

"com raras exceções em pontos isolados do processo histórico brasileiro, não houve a preocupação em se desenvolver uma política 'honesta' que promovesse o homem brasileiro em toda a sua plenitude".

Assim sendo, os bens culturais, no Brasil, têm uma distribuição injusta, restringindo-se às elites. A classe trabalhadora encontra-se em desvantagem para produzir e expressar suas ideias porque não tiveram o direito de ser leitoras.

Vale lembrar que o destino da leitura está ligado às instituições especializadas – escola, biblioteca – e à sociedade como um todo. Leitura, conhecimento e cultura estão interligados.

A humanidade, desde o seu surgimento, incorporou, como forma de comunicação

e interação, a linguagem. Fluindo junto com a linguagem surgiram à escrita e a leitura.

Segundo Kato (1985:87), atualmente, o termo leitura ampliou-se e novas maneiras e formas de ler fazem parte desse universo discursivo. Trata-se de ampliar uma concepção que toma a leitura como o domínio de um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos, tais como a de encontrar parcelas significativas do texto, a de estabelecer relações de sentido, a de avaliar a consistência das informações extraídas, e a de inferir o significado pretendido pelo autor. Nesse caso, o texto detém um sentido anterior à leitura, cabendo, pois, ao leitor recuperá-lo.

No entanto, a leitura exerce e continua tendo sua função social. Historicamente, a leitura como função social tem seus registros com a introdução da leitura em voz alta.

Até boa parte da Idade Média, a prática da leitura em voz alta persistiu. A passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa é tida como a primeira revolução da leitura, uma vez que estabelece uma nova relação entre leitor e texto. A leitura silenciosa permitiu inclusive leituras simultâneas e mais reflexivas, pois era possível consultar mais de um livro ao mesmo tempo e esperar o tempo da reflexão, se assim se desejasse.

Chartier aponta ainda mais duas outras revoluções da leitura: o crescimento da produção do livro e a transmissão eletrônica de texto. Com relação à primeira, durante o século XVIII, Alemanha, Inglaterra, França e Suíça assistiram à multiplicação e à transformação intensiva dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimos que favoreceram um contato maior com os livros. Antes disso, o acesso aos livros era bastante restrito. Fora da igreja, era privilégio apenas da aristocracia. Uma nova prática de leitura incorpora os campos semânticos, relacionando a leitura à transmissão eletrônica de textos.

Nesse campo, o leitor possui maior flexibilidade, ou seja, nos textos fixos (livros) sua relação é clandestina, qualquer que seja sua interpretação ou análise, refere-se ao seu entendimento e no máximo pode ser registrada ou alocada nas margens em branco do texto. Enquanto no texto eletrônico o leitor tem a possibilidade de decompor e recompor o texto segundo suas conveniências. Segundo Chartier, ler é: "Apropriação, invenção, produção de significados". Segundo a bela imagem de Michel Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum ou ao menos totalmente o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta, "Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura".

Segundo Chartier (1997: 10) Não há um saber ler único e exclusivo que sirva de parâmetro para avaliar a correção ou a incorreção dos diferenciados processos de leitura que podem ser desenvolvidos. A História da Leitura assinala que a questão fundamental não é o que é a leitura, mas onde e em que condições ela é realizada. Leríamos diferentemente se em nossas experiências de leitura estivessem implicadas outras condições sócio-históricas de produção de leitura, assim como lemos diferentemente um mesmo texto de acordo com o contexto em que a leitura acontece. Assim, na escola, a leitura transforma-se em processo enfadonho que não realiza nenhuma conexão com a vida dos alunos.

De maneira geral, embora envolvido em um discurso que ressalta o prazer são incontáveis as narrativas utilizadas na escola para assinalar a alegria que causa a leitura. O aprendizado da leitura nas escolas brasileiras está, historicamente, envolto por práticas que reiteram o dever e a tarefa. A metodologia enfatiza um ensino prescritivo, que prevê a memorização de regras gramaticais e ortográficas depreendidas do estudo do texto. Questões voltadas à análise do texto como produto de uma atividade humana, em que estão implicados sujeitos sociais que têm, no momento da produção, interesses específicos e uma avaliação do contexto em que seu texto se define, não são tocadas.

O texto é, assim, tratado na escola como uma entidade autônoma, com um significado acabado, que não se subordina às reações do leitor e nem às condições de sua leitura. E, em alguns casos, remetem a verdades absolutas disseminadas por livros didáticos e o professor que considera ser o detentor do saber, mas essa discussão fica mais para frente. Sendo assim, a leitura envolvese, pois, com a nossa própria constituição como sujeitos sócio históricos, ao mesmo tempo em que somos influenciados por toda a herança de práticas de leitura que recebemos, à medida que as exercitamos, podemos estabelecer novas formas de ler que nascem da composição entre aquilo que já sabemos fazer em relação à leitura e aquilo que demanda o contexto em que ela é realizada, isto é, a leitura não é recriação, mas produção de sentidos, em que estão implicados aspectos sócios históricos e um trabalho singular de construção de significados. Nesse sentido, o papel que o educador exerce na formação de leitores é de extrema importância para garantir a interação em sala de aula.

O papel do educador na formação de leitores

Segundo Paulo Freire (1990:87), afirma que para o educador, o ato de aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito, portanto, a escola com sua função social tem na pessoa do professor o principal elo para desenvolver o letramento com mais afinco, fazendo com que seus alunos identifiquem e apendam as normas que a sociedade aceita.

De forma participativa direta, o professor interage com seus alunos, que sempre conseguem guardar consigo o aprendizado do momento, não o todo de uma vez, mas aos poucos ou conforme o desempenho de cada um, por isso, a necessidade de conhecê-los mais intimamente, socializando-os á medida que quebram as barreiras das dificuldades, mostra-se confiantes, determina também a real postura que um professor deve ter ao lidar no dia a dia com esses alunos.

Em suas práxis, o professor deve estimular a leitura de variados gêneros textuais e culturais, inteirando-se cada vez mais do que a criança consegue fazer e entender quando atribuir significados ao que lhe é proposto, e isto, exige que o professor esteja em contínua formação, tornando-a significativa.

Segundo Freire (1990:35), "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", e "quanto mais inquieta for à pedagogia, mais crítica ela se tornará".

Para isso, o professor deve ser um investigador, assim fortalecerá seu senso crítico e sua ação é a contribuição no processo de humanização, pois ensinar, não é doação, assim procedendo, inserirá seus alunos na prática da leitura e escrita, não apenas em sala de aula, como também os levando a passeios culturais, museus, teatros, musicais etc., proporcionando-lhes momentos de reflexão e iniciativas críticas.

Segundo Coelho (2003:8-9), somente irão formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciar a elas desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o livro e com o ato de ouvir e contar histórias. Isso equivale a tornar o livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças e este é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação de leitores. Baseado no exposto formula-se a seguinte pergunta: Qual a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da fantasia e imaginação das crianças de Educação Infantil?

"Literatura são artes e, como tal, as relações de aprendizagem e vivências que se estabelecem entre ela e o indivíduo, é fundamental para que este alcance sua formação integral (sua consciência do eu + o outro + o mundo em harmonia dinâmica)". (COELHO, 2003, p. 8-9).

Para muitos alunos o primeiro e único contato com a literatura acontece na escola e de forma mais sistemática na sala de aula. Libertar a literatura infantil da condição de "patinho feio" do currículo escolar é um esforço necessário no sentido de superar os equívocos que dizem respeito a sua função social e ao seu status de arte da palavra. Então, se tratando da leitura literária, das tramas ficcionais, qual a atribuição e contribuição dos educadores.

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do decifrамento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional (Zilberman, 2003:28 e 29).

Segundo Magda Soares (2009:15), letramento é uma palavra recémchegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas; é na segunda metade dos anos 80 do século passado que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Vale ressaltar que uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986, intitulado No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística. Com base nas concepções teóricas de Magda Soares (2009: 58), relacionamos algumas condições para que ocorra o letramento. Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar há um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas.

O professor deve tomar alguns cuidados para envolver o aluno no processo de construção da escrita, tais como: criar um ambiente letrado, em que a leitura e a escrita estejam presentes, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever convencionalmente; considerar o conhecimento prévio das crianças, pois, embora pequenas, elas levam para a escola o conhecimento que advém da vida; participar com as crianças de práticas de letramento, ou seja, ler e escrever como função social; utilizar textos significativos, pois é mais interessante interagir com a escrita que possui um sentido, constitui um desafio e dá prazer; alfabetização: fundamentos, processos e mé-

todos utilizar textos reais, que circulam na sociedade; utilizar a leitura e a escrita como forma de interação, por exemplo, para informar, convencer, solicitar ou emocionar. Neste princípio o professor estará ressignificando e elaborando novos conceitos, metodologias, objetivos e práticas, alternando favoravelmente o currículo, com flexibilidade de uma prática pedagógica e articulada de ensino e aprendizagem, fortalecendo lhe, a base interpretativa leitora, no processo de alfabetização. De forma participativa direta, o professor interage com seus alunos, que sempre conseguem guardar consigo o aprendizado do momento, não o todo de uma vez, mas aos poucos ou conforme o desempenho de cada um, por isso, a necessidade de conhecê-los mais intimamente, socializando-os á medida que quebram as barreiras das dificuldades, mostra-se confiantes, determina também a real postura que um professor deve ter ao lidar no dia a dia com esses alunos.

Segundo Bettelheim (1984:17), boa parte dos procedimentos cotidianos das escolas é concedida por causa das necessidades do sistema educacional estabelecido, e essas necessidades, frequentemente, prevalecem sobre as necessidades das crianças.

Conforme Abramovich, (1997:143) acredita que quando a criança ingressa no âmbito escolar, na educação infantil, ainda não sabe ler e escrever, aí entra o papel do professor que realiza a leitura. Quando a criança lê ou escuta uma história, está desenvolvendo seu senso crítico, ela quer perguntar criticar, elogiar... O professor deve constatar de que cada aluno se ele gostou ou não da história. Com a literatura é possível realizar várias perguntas, a criança pode escrever sobre tudo, de maneira muito especial, e pessoal.

A leitura do livro infantil não deve estar inserida no currículo escolar somente por estar, pois pode interferir na escolha da criança a vir ser um bom leitor. Com os livros é possível realizar várias atividades. Existem aqueles que não contêm textos, somente ilustrações, desenhos divertidos, coloridos, esses livros são experiências de olhar, de olhares múltiplos, pois enxergam os personagens de modo diferente, cada um faz sua interpretação. O conceito básico de leitura, nesse contexto, passa ser então a "produção de sentido". Essa produção de sentido, por conseguinte, é determinada pelas condições socioculturais do leitor, com os seus objetivos, seus conhecimentos de mundo e de língua, que lhe possibilitarão a leitura.

Nesse sentido, a construção do conhecimento, segundo entendimento de alguns autores como elemento principal, se efetivará pelo hábito da leitura, uma vez inserida e enfatizada no contexto escolar. Afinal, é principalmente através da leitura que os alunos poderão encontrar respostas aos seus questionamentos, dúvidas e indagações, normalmente no que concerne aos caminhos por onde permeiam na construção do seu conhecimento, e não apenas vinculados e adstritos a uma metodologia tradicional.

Neste princípio o professor estará ressignificando e elaborando novos conceitos, metodologias, objetivos e práticas, alternando favoravelmente o currículo, com flexibilidade de uma prática pedagógica e articulada de ensino e aprendizagem, fortalecendo lhe, a base interpretativa leitora, no processo de alfabetização. Nessa questão entra o papel da literatura infantil, pois ela desenvolve a imaginação e promove a interação das histórias de forma significativa, assunto detalhado abaixo.

As primeiras formas narrativas

De acordo com o folclorista e linguista Vladimir Propp (1997), o estágio mais antigo da narração estaria ligado com o que era contado ao neófito nos rituais de iniciação.

Os mais velhos (iniciadores) contavam aos jovens (iniciantes) o que lhes aconteceria durante o ritual. Na sucessão de episódios relacionados com a iniciação, narravam ao jovem sobre o ancestral, o fundador da raça e dos costumes da tribo. Num estágio inicial, esses episódios eram transmitidos num misto de narração e encenação, sendo também representados através das artes plásticas. Dessa forma, revelava-se, ao neófito, o sentido dos acontecimentos em que ele estava envolvido (ritual de iniciação). Geralmente as narrativas, como parte do culto, eram consideradas "segredos" que não podiam ser contados.

Segundo Mendes (2000:24),

"a narração, que revelava ao neófito o sentido das práticas a que se submetia, fazia parte do ritual e não podia ser divulgada. Era um segredo entre iniciador e iniciado, uma espécie de "amuleto verbal", que dava poderes mágicos a quem o possuía. E essas narrações foram se transformando nos mitos das sociedades tribais, conservados e transmitidos como preciosos tesouros, instrumentos sagrados indispensáveis à vida da comunidade".

Assim, a narrativa, além de fazer parte do ritual, prendia-se a ele e se constituía em uma espécie de amuleto verbal, um recurso de ação mágica sobre o mundo ao redor. Essas funções mágicas da narrativa garantiam o segredo do ritual e expressava uma razão, um significado para as práticas ritualísticas transmitidas de geração em geração.

Ao narrá-las, o narrador entrega uma parte de sua vida, apressando o seu fim. Assim, um homem de idade madura bradou um dia: 'não posso te dizer tudo, pois ainda não estou prestes a morrer. 'Ou como se exprimiu um velho feiticeiro: 'Sei que meus dias estão contados.

"Minha vida já não serve para nada". Não tenho razão para não te contar tudo o que sei' (DORSEY apud PROPP, 1997, p. 442).

Foram as narrativas que tornaram os ritos e instituições da tribo compreensíveis, pois explicavam a ligação da realidade do povo com a sua produção, organização social e crenças. Considerados sagrados, os mitos eram conhecidos pelos velhos que decidiam como transmitir à nova geração o saber dos ancestrais e, por fazerem parte da vida de todos e de cada indivíduo, considerava-se que privados de seus mitos, a tribo deixaria de existir. Esse fato mostra a importância que as narrativas tinham como forma de promover conhecimentos e conferir sentido a existência do jovem. Despertando responsabilidade social, mostravam, através de uma linguagem metafórica, formas de conduta e aprendizagens necessárias para se fazer parte da comunidade.

Conforme Propp (1997:444) menciona que, com o tempo, ocorre o processo de transfiguração do mito em conto, quando o tema e a própria ação de narrar desprendem-se do ritual. Nesse momento, há um desligamento do ritual e se inicia a narração em forma de conto. Isto ocorre devido à profanação do mito que deixa de ser sagrado, ou seja, deixa de ser espiritual e passa a ser artístico. Sua utilização puramente estética, como nova função, desvincula-se do regime que a gerou.

A separação pode ter ocorrido naturalmente como necessidade histórica ou pode ter sido, de maneira artificial, acelerada por diversos fatores como: a hegemonia de um povo em relação ao outro, através das conquistas, o sincretismo entre os povos, as mudanças de vida, as transformações da produção etc.

Obviamente, esses mitos sobre a origem dos saquinhos e das danças não permanecem sempre o apanágio exclusivo dos sacerdotes; eles abrem caminho até as pessoas comuns entre as quais, de tanto serem contados, perdem muito do sentido inicial. Assim, por um processo progressivo de deterioração, eles acabam perdendo significado específico e sendo narrados como contos (DORSEY apud PROPP, 1997, p. 444). Porém, mesmo com a dessacralização do mito e sua transfiguração em conto, algumas características da linguagem são herdadas pela nova forma narrativa. A base da linguagem metafórica garantiu o desenvolvimento e a universalidade da estrutura que carregada de estímulos e de sensibilidade, marca a memória do ouvinte.

Segundo Machado (2001:130), a narrativa – ou seja, o relato, o contar histórias – tornou possível que os seres humanos pudessem estabelecer e expressar a subjetividade e a objetividade, a linearidade, à causalidade, à simultaneidade, a condicionalidade e tantos outros conceitos fundamentais à transmissão dessa sabedoria acumulada, tão essencial para a preservação e expansão da espécie.

Ao contar uma história, diz quem fez o quê, o que aconteceu depois, por que, o que houve em consequência disso, o que acontecia ao mesmo tempo, de que modo esses dois fatos se relacionavam, quais as dificuldades ultrapassadas para que ocorressem, que condições necessárias para sua ocorrência etc. Mais que isso esses primeiros narradores fizeram com que os ouvintes dessas primeiras histórias orais pudessem perceber como havia pessoas diferentes deles, e como eram todos tão parecidos em outras coisas, às vezes até mesmo iguaizinhos. Mesmo, muitas vezes, vivendo em circunstâncias e locais distintos.

Como pudemos constatar, as narrativas fazem parte do legado humano, do desenvolvimento da linguagem, trazem em seu bojo, as marcas de um tempo, de uma existência rica de vivências e significações, constituem-se em memória viva da civilização.

A importância dos contos para as crianças

Segundo (Freire, 1984:11) os contos são importantes na formação da criança, o medo e as mortes e os finais felizes dos contos contribuem na sua personalidade, tornando se um adulto com sonhos fortalecidos e de opinião crítica.

Segundo Coelho (1998:14), a história alimenta a imaginação e, por consequência, promove a interpretação daquilo que foi contado. Habitualmente, nosso sistema educacional, ao considerar o aluno alfabetizado, promove a leitura de livros extraclasses, que são de grande valor e de extrema importância para a formação do hábito de leitura, mas que não substituem uma boa história, contada e cantada, gesticulada, ilustrada, dobrada em uma folha de papel... Contar histórias é também trocar ideias.

O aluno que tem espaço para manifestar suas ideias e opiniões também é um contador de histórias. Os "casos que nos contam em voz alta, os relatos de situações, as piadas, são histórias do dia a dia, que não são contadas em livros e merecem ser atentamente escutadas". Por tantas e tantas vezes o professor despreza estas histórias por pura falta de tempo, já que precisa dar conta do enfático plano de curso a que necessariamente precisa se submeter.

Saber escutar estas histórias é agir sabiamente, já que promovem as relações sociais, provavelmente estão de acordo com o interesse de todos e aguçam a imaginação e a criatividade de quem conta e de quem ouve. Torna-se fácil perceber a importância das histórias contadas no cotidiano escolar, mas este deve ser um trabalho dosado con-

forme a faixa etária e de interesse de nossos educandos.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactente leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo da saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial (Coelho, 1998:14).

Uma história não é apenas algo que pegamos escrito em um livro ou em qualquer outro lugar, mas é também a nossa própria vida, a maneira como agimos, reagimos, encaramos os fatos e pensamos. Através das histórias despertamos a imaginação e o lado lúdico de uma situação. Cabe a cada professor refletir sobre qual é o lugar que as histórias ocupam em sua proposta pedagógica e se é possível haver interatividade sem as histórias e "causos" do dia a dia dos nossos alunos.

Machado (2002:15) levanta a importância da história como incentivo á leitura. Considerando que um dos maiores objetivos da escola é fazer com que os alunos tenham o gosto pela leitura, sendo algo que não deve ser obrigada, mas cabe ao professor encontrar uma forma, uma estratégia para manifestar no aluno a vontade de ler. Umas das formas a ser usadas, podem ser as histórias contadas.

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

Para Coelho (2001:10), todos ganham com a contação de histórias, sejam os ouvintes que durante as histórias foram instigados a pensar, cria e recriar, seja o contador que teve que recriar e conhecer mais histórias. E mesmo se pensarmos na escola os alunos como os professores terão uma aula mais atrativa e motivadora ao utilizar das histórias. A história faz todos sorrirem, a aula passa a ser divertida brincadeira – e gente grande volta a ser criança.

O professor em sala de aula ao trabalhar contos já que muitas crianças não passam por essa etapa no ambiente familiar, cabe ao professor realizar a leitura para trabalhar sonhos, medos e perdas para que a criança venha a ter na vida real o incentivo do mundo imaginário, e sendo assim enquanto mais cedo à criança passar por esse processo melhor será sua formação.

"O ato de ler não esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo".

Em uma sala de aula o professor vai conduzir ao prazer da leitura não só uma criança, mas várias ao mesmo tempo, cabe ao professor tornar a leitura prazerosa, usando formas de estimular a imaginação da criança fazendo com que ela aumente o desejo pela leitura e vá à busca de novas fontes de conhecimento.

Segundo (Coelho), 2000:172, 173, cabem aos educadores escolher qual vai ser o tipo de conto, pois há dois tipos, o conto maravilhoso e o conto de fadas, no conto maravilhoso foi de onde nasceu a literatura onde os personagens nascem com poderes sobrenaturais, deslocam-se contrariando a lei da gravidade, sofrem metamorfoses continuas, defronta-se com forças do bem e do mal personificadas, sofrem profecias que se cumprem, são beneficiadas com milagres, assistem a fenômenos que desfiam as leis da lógica, etc. O núcleo das aventuras é sempre de natureza material\social\sensorial, (a busca de riqueza, a satisfação do corpo, a conquista do poder etc.). Exemplo: Aladim e a Lâmpada Maravilhosa, O Gato de Botas entre outros.

Já nos contos de fadas é de natureza espiritual/ética /existencial, originou entre outro os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras também estavam ligadas a poderes sobrenaturais, ao mistério do além da vida e visavam à realização interior do ser humano. Daí a presença da fada, cujo nome vem do termo latino "fatum", que significa destino.

Nas raízes dos contos de fadas estão às novelas de cavalarias épicoespiritualista, ciclo do Rei Arthur e seu grande cavaleiro, Galaaz.

Ainda segundo Coelho, se há personagem que apesar do século e da mudança de costumes continua mantendo seu poder de atração sobre os homens e as crianças são as fadas, pertencente a área dos mitos, as fadas ocupam um lugar privilegiado, encarna a possível realização de sonhos ou ideias inerentes a condição humana.

O homem é limitado pela materialidade de seu corpo e do mundo em que vive, é natural que o homem tenha desejado sempre uma ajuda mágica. Entre ele e a possível realização de seus sonhos, aspirações, fantasias e imaginação, sempre existiram mediadores (fadas, talismãs, varinhas magicas...) e opositores (gigantes, bruxas ou bruxos, feiticeiros, seres maléficos...). Conclusão

Por fim, que desenvolver na criança o gosto pela leitura é um processo constante que se inicia com a contação de histórias em casa com a família e pode ser continuado na escola com a mediação dos professores. Através da experiência com esse projeto aprendemos que a literatura infantil é um dos meios que mais desenvolvem na criança o gosto e a curiosidade pela descoberta das palavras. Esse trabalho nos proporcionou a ampliação de conhecimentos nessa área e nos levou a refletirmos sobre as práticas desenvolvidas com a contação de histórias na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

BUSATTO, Cléo. Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. A história entre narrativa e acontecimento. In: À Beira da Falésia. A história entre certezas e inquietudes. Trad. de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases, Seção II, Art. 29, p. 16.

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

PEIXOTO, Mylena Kelly de Sá B. Educação Infantil: Contação de história- importante recurso para o desenvolvimento da linguagem da criança. In: Revisão do Professor, Porto Alegre, n.22 p.11-13. Abril 2006.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO

IOLANDA PEREIRA DO NASCIMENTO

RESUMO:

Com fulcro nas diretrizes, o presente estudo tem como linha mestra: a inclusão da pessoa com deficiência Intelectual no mercado de trabalho. Será abordada a questão da inclusão no processo de derrubar preconceitos e buscar qualidade de vida para todos. Enfatiza-se nele como está à inclusão em geral no mercado de trabalho, mostrando através de leis e pareceres que favorecem a inclusão, que há um aparato legal, mas que as leis A Lei 8213/91 prevê as disposições relativas ao Plano de Benefícios da Previdência Social, porém, dispõe sobre outras providências concernentes aos direitos da Pessoa com Deficiência em relação ao trabalho. A lei é de grande importância para garantir direitos e auxiliar na inclusão social, e na integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais), mas que ainda não estão sendo seguidas.

INTRODUÇÃO

A inclusão no mercado de trabalho deve ser para todos os indivíduos um momento em que ele tem acesso a todas as oportunidades para se desenvolver ao máximo como ser social, porque todos os seus processos internos serão ativados. Nesse sentido compete ao empregador ser o mediador entre a disposição de vagas para o trabalho de pessoas com Deficiência intelectual. No entanto, quando a empresa recebe um deficiente, ela muitas vezes fica sem saber como tratá-lo.

A inclusão se converte em um assunto complexo, que precisa ser estudado com carinho. Ela precisa ser vista e pensada como um todo, a partir da realidade de cada local, de cada pessoa que é portadora de deficiência (DI), além da empresa que a irá receber, e qual o profissional que interagirá com aquele indivíduo. É relevante analisa a situação de uma empresa inclusiva, pois é importante mostrar o que está sendo feito para que essa pessoa esteja recebendo cuidados compatíveis com sua dificuldade. Necessita-se conhecer melhor sobre as dificuldades de cada pessoa com deficiente, sua situação cotidiana de inclusão e de exclusão na sociedade. Ver a realidade como um todo, discutir práticas e teorias partindo de uma questão sociocultural, e não apenas dentro de uma perspectiva sociológica. É preciso adaptar o ambiente, a empresa precisa contar com o apoio dos outros funcionários para que possam disponibilizar de um ambiente receptivo para esse novo ingressante.

Uma das barreiras é a dificuldade que os empregadores têm de entender o que podem esperar de pessoas dentro da deficiência intelectual e o que fazer para garantir melhores condições de trabalho para elas. Há também a dúvida de achar que funcionários com DI não vão conseguir exercer a função estabelecida. Para que haja uma mudança real, os empregadores necessitam do compromisso de não apenas contratar, mas de manter funcionários com DI em sua equipe. Todavia, se ao iniciar o trabalho de inclusão e está não for possível, utilizar todos os recursos possíveis para que a partir destes tenha-

-se a certeza de que o DI adquiriu o comando, e que a partir desse comando possa ter o conhecimento necessário.

Ao empregador, compete a ele estar cuidando de forma diferenciada dessa deficiência quando ela se apresenta em sua empresa, e isso pressupõe que todas as ações desenvolvidas busquem a verdadeira integração, sendo bem planejadas e estruturadas, respeitando o indivíduo e oferecendo-lhe a oportunidade de aprender.

Essa constatação leva ao entendimento que importa oferecer ao deficiente intelectual condições bem simples para que ele possa interagir com o que está aprendendo, motivando, despertando o interesse do funcionário (DI) através dos meios que dispõe. Sabe-se que muitas vezes, métodos e técnicas apresentados não atendem realmente o propósito a que pretendem, e não auxiliam na sua vida funcional.

Por isso, estou abordando esse assunto, verificando se os empregadores que têm pessoas com DI estão buscando conhecimentos para uma melhor adaptação desses funcionários, e procurar entender como procedem, analisar os resultados concretos em seus locais de trabalho para garantir sua inclusão social e cidadania. Conforme a Lei de nº 13.146, Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Será abordado inicialmente o conceito de inclusão no mercado de trabalho, sob a ótica de vários autores. A metodologia estará assentada em análise bibliográfica de autores que abordam a inclusão de DI. O objetivo geral é analisar a possibilidade de inclusão do indivíduo (DI) no mercado de trabalho através de oportunidades e desafios. Os objetivos específicos estão centrados em entender se há uma preocupação do conhecimento Da deficiência pelo empregador e se a empresa atende a esse modo inclusivo, e se ela é de fato inclusiva.

Dessa maneira, espera-se realizar um estudo que possibilite entender se há uma preocupação real no processo de inclusão em um mercado de trabalho extremamente competitivo.

A problematização do trabalho foi elaborada a partir da premissa de que os portadores de DI enfrentam múltiplas barreiras em suas vidas, desde a sua mais tenra idade. Essas suas condições e especificidades merecem serem reconhecidas e analisadas, sendo levadas para o ingresso na sua vida profissional. Percebe-se que as empresas, geralmente não possuem um programa de apoio composto por profissionais de áreas para assessorar esses novos ingressantes, e que não há por enquanto uma adaptação nas empresas com a finalidade de auxiliá-los quanto às exigências determinadas pelas empresas que estão cada vez mais criteriosas.

DESENVOLVIMENTO:

ANALISANDO A INCLUSÃO DO DI NO MERCADO DE TRABALHO

A metodologia científica do trabalho está centrada na análise bibliográfica de autores que tratam do assunto inclusão, bem como no estudo daqueles que se volta para a inclusão dos deficientes intelectuais no mercado de trabalho. Também será feita pesquisa em empresas distintas na região de Mogi das Cruzes, para perceber se a inclusão dos DI acontece e como se dá o processo.

Internalizando as realidades objetivas, apropriando-se das relações que se estabelecem entre o DI e aqueles que o contratam.

A maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como se está organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original.

(OLIVEIRA, 1999, p 39)

Tudo isso constitui, para muitos autores, psicólogos como Vygotsky, e para psicanalistas como Freud, sua formação psíquica possibilitando que haja colaboração para construir este mundo que está inacabado. O nível em que está em seu grupo será a medida da sua vida cotidiana, de suas relações familiares e sociais. Normalmente durante sua vida a pessoa pertence e colabora em vários grupos sociais, permitindo que haja um intercâmbio de ideias, cada vez mais amplo. O DI, sua cultura, seus valores e sua maneira de agir, tudo isso faz com que ele tenha certa dificuldade na hora da interação social, mas com certeza ele aprende através dos grupos sociais. Da mesma forma como o grupo no qual ele interage influencia toda a vida desse indivíduo fazendo com que ele possa participar ativamente como profissional. No entanto, apesar da legislação e da existência de políticas públicas que garantem a inclusão no mercado de trabalho, é notório que não ocorre uma anexação como de fato deveria suceder. Infelizmente as empresas a qual visitei, notei a dificuldade do DI em se manter no mercado de trabalho, notei uma realidade que acaba sendo excludente. Por isso, é importante o apoio, não só por meio de leis, mas também estimular suas capacidades e desenvolver suas habilidades existentes que não são exercitadas.

Além da família, outro grupo social que modifica de forma decisiva o cidadão é a escola, que realiza através de normas, de re-

gras já estabelecidas e institucionalizadas, a inserção da criança em um mundo mais amplo. Para um conhecimento da situação da criança em sua relação com a aprendizagem, é necessário conceituar educação.

Muito docente ainda hoje não compreende que a educação é um típico "que fazer" humano. É uma atividade que se caracteriza por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. (DAVIS apud LEITE, 1973, p. 39)

Por isso, em sociedade, a educação segundo Leite (1973) se manifesta não como um fim em si mesma, mas como um instrumento útil à manutenção ou transformação social. E o autor afirma:

No entanto, aceitaremos a idéia de que o objetivo mais importante é verificar como os indivíduos se transformam em grupos. Mais especificamente, procuramos descobrir como um conjunto de indivíduos separados organiza ou combinam, através da interação social, suas diferentes preferências sociais e de tarefa. (DAVIS apud LEITE, 1973, p. 39)

De acordo com LODI e HARRISON (1998) um ensino de qualidade deverá sempre ser fundamentado no "trabalho coletivo", assim como em um local de trabalho, que irá enfatizar a harmonia, o entrosamento que devem existir entre o empregador e funcionários. Muitos docentes resistem em mudar sua forma de trabalhar, descuidam de refletir sobre a aula e sobre os alunos que lhe são confiados, cristalizando comportamentos que os levam, quase sempre, ao preconceito diante do aluno, cujo comportamento foge aos padrões por ele, inconscientemente, estabelecido.

Assim, o conformismo, a imobilidade, a passividade, a aceitação

de métodos pedagógicos antiquados e desmotivadores, existem em um mundo em que, a realidade que cerca o aluno é tecnologicamente dinâmico. Isso faz com que haja um descompasso entre escola, professor e a vida profissional de um aluno com DI.

A aula ministrada precisa se transformar em um contrato,

envolvendo cumplicidade de ambas as partes (aluno e professor), com um denominador comum, que é o aprendizado de habilidades e conteúdos significativos nas diversas disciplinas, independentemente das condições físicas e intelectuais dos seus alunos.

Todavia, estes elementos dinâmicos surgem de um diálogo permanente entre as partes, desde o primeiro encontro, onde o professor se interessará pela vida dos alunos, para compreendê-la, conhecê-la; ocasião em que nascerá a empatia entre ambos. Este sentimento único se manterá por meio de características complementares: a competência do professor, que pressupõe o domínio do conhecimento da matéria, a motivação da aula, a dosagem dos conteúdos, o uso de metodologias facilitadoras de aprendizagem, a avaliação, acontecerá de acordo com o ritmo dos alunos e ainda o reforço e recuperação contínua, toda vez em que for diagnosticada a não-aprendizagem.

Quando essas premissas não são atendidas, se observa eclodir

antagonismos e conflitos, que transformam as relações em verdadeiras batalhas futuras. Deveria haver uma maior divulgação das políticas públicas em relação ao ingresso dos deficientes e o mercado de trabalho, não podendo esquecer-se de dar um melhor esclarecimento sobre a deficiência intelectual.

UMA BREVE HISTÓRIA DO ENTENDIEMTO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao longo do tempo, as pessoas com deficiência intelectual foram vistas de diferentes maneiras: como: aberrações, idiotas, imbecis, pessoas enigmáticas com superpoderes. Até aquele tempo, as pessoas com deficiência intelectual eram vistas como uma forma de castigo para a família, muitas eram abandonadas.

Na Roma antiga, as crianças consideradas com algum defeito, eram atiradas nos rios mais fundos, ou de penhascos bem altos. Os egípcios matavam seus deficientes com marretadas na cabeça e os enterravam em urnas nos sarcófagos, acreditando que assim, a alma se purificaria e voltaria perfeita em beleza e inteligência. (CORREIA, 1997)

Visto que o direito à igualdade e a cidadania fez-se relevante para nossa sociedade, o ponto de vista foi modificando, mas, as pessoas ainda têm a imagem dos indivíduos com deficiência intelectual como coitados. Lamentavelmente até esse tempo é comum viabilizar atitudes e comportamento mais evidenciado na proteção do que no desenvolvimento da independência e autonomia. Ainda por cima, a confusão com a doença mental moveu muitas pessoas com deficiência a serem atendidas pela medicina em instituições especializadas que afastavam muitas pessoas do convívio familiar.

A ideia de inclusão surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram expostas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características essas atribuídas indistintamente à todos os portadores ou que tiveram alguma deficiência (SASSAKI, 1997, p. 30-31).

Em 2004, a Organização Pan Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) admitiram a modificação do

termo deficiência mental por deficiência intelectual. A transformação considera dois pontos: na primeira instância, o termo intelectual se refere ao funcionamento do intelecto. Em segundo lugar, doença mental e deficiência mental não são semelhantes.

Com a modificação da terminologia, a OMS demostra um parecer clínico e a deficiência intelectual passa ser compreendia como funcionamento intelectual global consideravelmente abaixo da média, que é relacionada com duas ou mais limitações das áreas do comportamento adaptativo.

De acordo a Declaração de Salamanca: Toda vida humana tem valor e todo ser humano deve ter opções significativas para fazer escolhas sobre questões que afetem sua vida; Os princípios básicos da Filosofia de Vida Independente são os direitos humanos, a autodeterminação, a autoajuda, o apoio entre pares, o empoderamento, a inclusão na comunidade, a inclusão de todas as deficiências, o correrem riscos e a integração; A Filosofia de Vida Independente reconhece a importância de aceitarmos a responsabilidade por nossa vida e por nossas ações e, ao mesmo tempo, a importância da comunidade para promovermos Vida Independente; Nós reconhecemos a importância da educação inclusiva e igualitária, das oportunidades de emprego e empreendimento, da tecnologia assistiva, dos serviços de atendentes pessoais, do transporte acessível e dos ambientes sem barreiras para promovermos Vida Independente; A Filosofia e os Princípios de Vida Independente têm aplicações em âmbito mundial e deverão ser implementados nos níveis local, nacional e internacional, independentemente da deficiência, sexo, religião, raça, idioma, etnia, filiação política, idade ou orientação sexual. Nós nos comprometemos com o seguinte Plano de Ação a fim de assegurarmos a continuidade e a promoção de Vida Independente e a disseminação da Filosofia de Vida Independente:

Dessa maneira o reconhecimento deve valorizar as suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, constituindo e ampliando os valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências. Assim eles poderão ter a capacidade de participação na vida social, política e econômica.

Todos podem aprender:

“As maiores dificuldades não estão na aprendizagem, mas na rotina”. É uma oração instigadora essa, pois coloca “em xeque afirmativo como: “As dificuldades dele são muitas, É impossível ensiná-lo”. “Ele não olha nem um minuto para coisa alguma. Como pode aprender?”

A proposta do CFN vem de encontro a questões como as colocadas acima. Por propor uma perspectiva experimental, na medida em que sugere a avaliação dos resultados e dos procedimentos de ensino para que o profissional tenha um termômetro se a maneira como está ensinando está sendo efetiva ou se deverá buscar outra. Sugere um deslocamento do ângulo de observação futura. Retira-o do indivíduo e dirigi-o às técnicas e procedimentos que vêm sendo utilizadas pelos profissionais e técnicos.

As pessoas portadoras de deficiências podem aprender muitas coisas, porém, o empregador necessita analisar qual a melhor forma de ensinar, quais os melhores procedimentos. Segundo Suplino (2005) em uma situação de ensino, um aluno apresentava o comportamento de girar a cabeça para um lado e para o outro, aparentemente não prestava atenção a coisa alguma. Observando com maior cuidado, percebesse que seu olhar se fixava por alguns segundos na tarefa proposta.

Ele emitia sons ao mesmo tempo em que girava a cabeça. A professora continuava trabalhando com ele. Chamando-lhe a atenção para o trabalho que estava sendo desenvolvido. Elogiando-o por estar olhando, cada vez que ele direcionava o olhar

A tarefa tinha duração de 15’ e ao longo desse tempo a professora procedia sempre da mesma maneira. Não se referia em nenhum momento aos comportamentos inadequados. O trabalho com essa criança seguiu um padrão semelhante nas diferentes atividades que eram propostas. A professora concentrava-se em explorar os poucos segundos que ele era capaz de dirigir sua atenção ao que quer que fosse, em lugar de afirmar a impossibilidade de ensinar, baseada no baixo índice de atenção que a criança possuía. Caso ela assim procedesse, estaria ocorrendo uma inversão de valores, uma vez que estava claro que a criança precisava aprender a dirigir sua atenção às coisas. Isso era o que deveria ser ensinado ou esperado. O aluno cujo comportamento foi descrito anteriormente, ao final de dois meses, era capaz de começar e terminar uma tarefa com o tempo de permanência da mesma e atenção que fossem requeridos (SUPLINO, 2005). .

CONSIDERAÇÕES

Os direitos das pessoas com deficiência no Brasil concederam a partir das políticas de inclusão social sendo como principal referência a Constituição de 1988 que garante às pessoas com deficiência diversos direitos, tendo como principal finalidade a busca contínua da igualdade das pessoas. Com a conquista da lei de cota para PCD, as empresas precisam proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, de modo que possibilite abrir e reservar vagas para empregar pessoas com deficiência.

Com a implementação das políticas

educacionais sobre a educação inclusiva, essas crianças também passaram a ter o direito a uma educação nas escolas regulares junto a todas as outras crianças possibilitando assim um melhor desenvolvimento. Pois até algum tempo atrás, as intervenções educacionais para as crianças com deficiências ficavam restritas às instituições ou clínicas especializadas, que possuem professores especializados em determinados programas do Currículo Funcional Natural, dentre outros. Nesse sentido, observa-se que a intervenção mais apropriada para as crianças com DI é a educacional, uma vez que levam em consideração suas necessidades e de sua família, proporcionando-lhes o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais. Assim, dentro dessa perspectiva para a educação de alunos com deficiência, esta pesquisa se faz presente, com uma análise sobre o Currículo Funcional Natural no processo educacional inclusivo dos alunos com DI nas escolas da rede regular de ensino para uma melhor proposta de vida.

É importante ressaltar que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com DI, mesmo porque abrangeu apenas alguns métodos. Constatando-se, portanto, que a vaga de trabalho em si, não garante a permanência dos portadores de deficiências nas empresas. Questionamentos podem ser levantados sobre o porquê da existência dessa situação. Tais questionamentos podem ser do tipo: será que este fato está relacionado à tríade de comportamentos desses funcionários, e consequentemente, à dificuldade de sua aprendizagem?

À dificuldade da empresa em realizar as adequações necessárias? À dificuldade da empresa em lidar com os comportamentos inadequados desses funcionários? Etc. Assim, talvez um levantamento geral de pessoas com DI com vínculos trabalhisco nas empresas, se faça necessário para mostrar um panorama geral de como está ocorrendo o processo inclusivo desses indivíduos.

Conclui-se que o tema “Deficiência” é muito amplo e profundo, pois visa estudar os indivíduos como um todo. Não apenas conhecer e reconhecer em que nível psicomotor eles se encontram, mas o que fazer para auxiliar o funcionário quando o nível considerado normal está abaixo, e possivelmente sendo uma dificuldade para a sua inclusão no mercado de trabalho atual.

REFERÊNCIAS

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de Outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

CORREA, L. M. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares, Porto: Porto Editora, 1997.

LODI, A . B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A . B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ONU. Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994 Salamanca, Espanha.

Genebra: UNESCO, 1994

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do Autismo e deficiência mental – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O TELEFONE CELULAR COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM

IONE LOPES DOS SANTOS RODRIGUES

RESUMO

Diante das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) disponíveis atualmente no processo educacional, destaca-se o uso de telefone celular com diversas funções, como a câmera fotográfica e a de filmagem, bluetooth, bloco de notas, serviço de mensagens e acesso à internet. Neste conceito, o objetivo desse artigo foi verificar como esta tecnologia está sendo utilizada como um recurso de aprendizagem. Utilizou-se o método de estudo de casos realizados em duas instituições de ensino médio de

São Paulo, as duas públicas, numa abordagem qualitativa. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário. Os resultados obtidos demostram que as mídias portáteis são uma realidade no cotidiano destas duas instituições e que graças aos recursos disponíveis no telefone celular permitem várias aplicações didáticas. Proposto como um desafio para os educadores refletirem sobre a inserção destas tecnologias no processo de aprendizagem, tornando-se assim as aulas mais interativas e dinâmicas a atendendo as novas necessidades impostas pela Geração Internet.

Palavras-chave: Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Geração Internet. Telefone Celular. Recursos de aprendizagem.

ABSTRACT

In view of the digital information and communication technologies (TDICs) currently available in the educational process, we highlight the use of cell phones with several functions, such as camera and filming, Bluetooth, notepad, message service and internet access. In this concept, the objective of this article was to verify how this technology is being used as a learning resource. The case study method was used in two high schools in São Paulo, both public, in a qualitative approach. The research instrument used was a questionnaire. The results obtained show that portable media are a reality in the daily life of these two institutions and that, thanks to the resources available on the cell phone, they allow several didactic applications. This is proposed as a challenge for educators to reflect on the insertion of these technologies in the learning process, thus making the classes more interactive and dynamic and meeting the new needs imposed by the Internet Generation.

Keywords: Digital information and communication technologies (TDICs). Cell phones. Internet Generation. learning resource.

INTRODUÇÃO

Ultimamente um dos desafios do professor é se apropriar das tecnologias de informação e comunicação (TICs), bem como das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e optar e permitir que estas façam parte do seu plano pedagógico, diferentemente dos seus alunos que já utilizam de maneira natural, pois nasceram q cresceram englobados na mídia digital. Assim, professores e alunos pertencem a diferentes gerações digitalmente dizendo.

Há professores que nasceram no período histórico da Guerra Fria (1945-1991), momento em que se começava a revolução das comunicações principalmente o uso da televisão, uma geração que ficou conhecida como baby boomer, já outros fazem parte da Geração X, que são extremamente centrados na mídia e usuários de computadores e internet. Independente da geração, Palfrey e Gasser (2011) denominam de imigrantes digitais aquele tipo de pessoa que precisam aprender a conviver em meio e diferentes inovações tecnológicas. Estas questões, principalmente em relação a diferença de geração, criam dentro do ambiente escolar uma lacuna de adaptação, modernidade e conhecimento entre imigrantes digitais e o público estudantil (Geração Internet) que, segundo Tapscott (2010), domina o mundo digital e convive perfeitamente com as TDICs.

As TDICs e as TICs são aquelas tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos entre as pessoas, e são assim definidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, sendo que a principal diferença entre elas é que as TDICs as tecnologias são digitais. Quando o uso dessas tecnologias é usado para fins educativos, podem promover uma melhora na aprendizagem dos alunos e se torna algo de suporte pedagógico para o professor, pois permite desenvolver ambientes de aprendizagem considerando as tecnologias digitais como um subdomínio da tecnologia educativa.

Sendo assim, os alunos da Geração Internet utilizam as TDICs para se comunicar e ficarem conectados boa parte do seu tempo. Dentre destas imensidões tecnológicas, destaca-se o uso do telefone celular pelo fato de este possuir diversas ferramentas, tais como a câmera fotográfica, bloco de notas, serviço de mensagem (SMS) e acesso à internet, que podem promover e contribuir para a distração dos alunos, comprometendo a atenção efetuada pelo professor durante as aulas.

Então, por que não se apropriar destas ferramentas, que já estão incorporadas no dia a dia dos alunos e que são muito atraentes para eles, a favor do processo de ensino e aprendizagem, incorporando as TDICs nas práticas pedagógicas? Nesta perspectiva, o objetivo desse artigo foi verificar como o telefone celular, em sua forma de mídia portátil, está sendo utilizada nas salas de aula como um recurso de aprendizagem por professores e alunos nas duas instituições de ensino pública.

Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva, com uma abordagem mais qualitativa, utilizando uma técnica de coleta de dados da realidade presente: as duas de escolas públicas. O instrumento utilizado foi um questionário investigativo que corresponde em cerca de 500 entrevistados das escolas públicas.

2. Referencial teórico

2.1 Educação tecnológica no contexto brasileiro

Ao longo dos tempos, a educação passa por momentos revolucionários quanto ao uso de tecnologias, desde o quadro de giz aos matérias impressos. Neste conceito, o mais marcante dos acontecimentos do século XXI se dá pela convergência das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, trazendo assim desafios, esperanças e até mesmo desencanto aos educadores.

Percebe-se que, no Brasil, as primeiras experiências quanto ao uso da informática na educação foram realizadas dentro das universidades.

No ano de 1996, o Departamento de Cálculo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou o Núcleo de Computação Eletrônica (NCE), no qual o computador era utilizado como um objeto de estudo e pesquisa voltado para o ensino da informática. Em 1971, a USP, em parceria com a Universidade de Dartmouth-EUA, realizou um seminário sobre o uso de computadores no ensino de

Física, ampliando as discussões nesse campo de conhecimento. Em 1973, a

UFRJ, em conjunto com o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (Clates) inaugurou o uso da informática como tecnologia voltada para a avaliação dos alunos.

Com o intuito de expandir os estudos relacionados á tecnologia e educação, o governo brasileiro convidou Seymour Papert, o defensor do construcionismo e criador da linguagem de programação LOGO em 2008, para um seminário realizado na Universidade de Campinas (Unicamp). Em 1981, o governo, em acordo com diversas universidades, começa a discutir estratégias de planejamento quanto ao uso do computador como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, promovendo então o primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília (UnB).

A partir da concepção de que a informática e a educação seria o primeiro passo para a informatização da sociedade brasileira, em 1982 foi estabelecido o III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC), com diretrizes para o uso de tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem. Esse plano foi aprimorado através do Projeto Educom divulgado pela Secretaria Especial de Informática da República (SEI/SS n.º 15, de 1983), que informava a implantação de centros-piloto em universidade para o desenvolvimento de pesquisas em escolas públicas, principalmente as de segundo grau. Já os centros-piloto eram conveniados com a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) e as universidades federais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro, as quais dava o seu suporte técnico e treinamento aos professores participantes do projeto.

No intuito de ampliar o conhecimento na área da informática educativa, o governo, em parceria com a Unicamp, criou o Projeto Formar (1987-1989), que intencionava a capacitação de professores de secretarias estaduais de educação e das escolas técnicas federais com o objetivo de crias novos centros-piloto conhecidos como Centro de Informática Educativa (Cied) e ampliar o conhecimento destes profissionais quanto ao uso da informática em sala de aula. Cada Cied tinha o objetivo de atender alunos e professores do 1º e 2º graus e de educação especial, além de proporcionar atendimento á comunidade local, tornando-se um centro multiplicador de tecnologia para as diversas escolas públicas.

Em 1989, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe) que visava ao desenvolvimento e a utilização da informática nos 1º, 2º e 3º graus e na educação especial, além da implantação de centros de informática educativa, com a produção, a adaptação e aquisição de softwares educativos, pela Portaria Ministerial nº 549 (BRASIL, 1989).

Simultaneamente, foi criado o Plano Nacional de Informática e Automação, através da Lei nº. 8.244 (BRASIL, 1991) para o período de 1991 e 1993, o qual visava á construção e criação de um colegiado constituído pelos ministros de Estado das diferentes áreas setoriais e representantes da indústria nacional, que favoreceu a entrada de grandes investimentos e ampliação do Proninfe, a fiscalização e manutenção do projeto de diversos centros-pilotos. Neste programa foi prenunciado a criação de centros distribuídos geograficamente pelo País, localizados em universidades, Secretarias de Educação e escolas técnicas federais. Estes núcleos, chamados de Centros de Informática na Educação, subdividiram-se nos seguintes critérios.

• Centro de Informática na Educação Superior (Cies), localizado dentro das universidades, o qual ficou responsável por pesquisas científicas de caráter interdisciplinar e também pela criação de ambientes de aprendizagem com o intuito de formar recursos humanos para dar suporte aos outros centros;

• Centro de Informática na Educação de 1º e 2º (Cied), subordinado á secretaria estadual ou municipal, sendo suporte de atendimento a alunos e professores do 1º e 2º graus, aos alunos da escola especial e á comunidade interessada;

• Centro de Informática na Educação Técnica (Ciet), destinado á formação de profissionais para o mercado de trabalho, vinculado a uma escola técnica junto com um Centro de Educação Tecnológica (Cefet).

No que se obtém aos equipamentos do Proninfe, estes foram adquiridos por meio de parceria do Governo Federal com indústrias nacionais, visto que produzem equipamentos com custo reduzido e com uma configuração básica padronizada para implantação de laboratórios nas escolas justamente com o Ministério da Comunicação, responsável pela conectividade destes laboratórios á internet, favorecendo assim a conexão dos usuários com os centros e o mundo.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática (Proinfo), pela Portaria n. º522 (BRASIL, 1997), com a finalidade de: alastrar o uso pedagógico das TICs nas escolas públicas do ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal, no intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem por meio da inclusão digital com o uso de computador e da internet;

Preparar o jovem para o mercado de trabalho; beneficiar de outros modos também a população próxima á escola. (Decreto n. º6.300, de 2007).

No ano de 2007, dando continuidade ao contexto e objetivo do Proinfo, foi criado o Programa Computador por Aluno (Prouca) que, está em fase experimental, se estabeleceu em quatros estados (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Tocantins, São Paulo) e no Distrito Federal. Já em 2010, ampliou para mais de 300 Municípios espalhados no território brasileiro.

Este último programa se estabeleceu numa parceria do Governo Federal com o consórcio Comércio de Componentes Eletrônicos (CCE), Indústria Brasileira de Componentes Eletrônicos (Digibras), Metasys (Empresa que cria software de inclusão digital), as quais distribuíram mais de 150 mil laptops às escolas participantes. Este projeto conta com uma equipe constituída por especialistas no uso das TDICs na educação, o qual foi dividido em três grupos de trabalhos que abrange a formação, pesquisa e avaliação, proporcionando ao projeto uma formação contínua de professores multiplicadores de ideias e conhecimento dentre estes sempre são avaliados e avaliam também o projeto, no consenso de ampliar o uso das tecnologias digitais no processo educacional do indivíduo.

Ao analisar as políticas de informática na educação Brasil, fica cognoscível a preocupação do governo em formar cidadãos que tenham conhecimento das TICs, que estejam conectados em rede, preparados para o mercado de trabalho e incluídos no mundo digital, O crescimento e propagação destes programas do Governo Federal podem ser explicados pelo fato de todos de todos serem sido criados e/ou supervisionados por universidades que estão desenvolvendo pesquisas no domínio pedagógico, cognitivos, e com a formação de profissionais capazes de promover a mudança e a inclusão de comportamentos de seus educandos, favorecendo assim uma reformulação e avaliação recorrente destes projetos.

2.2 Mídias portáveis: dinâmica do uso do telefone celular no Brasil

No Brasil, cerca de 253 milhões de linhas na telefonia móvel estão ativas, segundo a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e uma população absoluta de quase 191 milhões de habitantes, segundo ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ultrapassando um aparelho móvel por pessoa. Dos aparelhos que estão circulando no país, estima-se que 10 milhões encontram-se nas mãos de crianças e adolescente entre 10 e 17 anos.

Este fato pode ser consequência do crescimento nas últimas décadas do rendimento médio de todos os trabalhos das pessoas ocupadas no Brasil. O ganho real do brasileiro foi de 5,5% segundo o IBGE (2012), elemento que favorece o investimento de parte deste ganho na educação e no consumo de equipamentos tecnológicos, como computadores, telefones celulares, entre outras tecnologias.

O incremento dessas tecnologias ajudou para as novas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos na sociedade. Já o uso das tecnologias nos processos sociais promoveu uma revolução técnico-científico-informacional impulsionada a partir da segunda metade do século XX, nas quais o trabalho torna-se mais criativo, flexível e interativo.

Segundo Tedesco (2004) a interconexão e o avanço tecnológico são uma realidade, o que implica, no âmbito educacional, uma mudança social e cultural, pois a sociedade se toma mais aberta em conhecer um mundo conectado com a informação e o conhecimento em rede.

O relatório Horizon de 2011 desenvolvido pela New Midia Consortium (NMC), Aprendizagem Educase Initiative (ELI) e Consórcio de Rede Escolar (CoSN), que tem o objetivo de identificar as tecnologias que tem forte impacto na educação para os próximos cinco anos, aponta o célular como uma das ferramentas pedagógicas do futuro. Segundo dados deste relatório, o telefone celular é útil para pesquisas durante a aula, para gravar trechos de explicações do professor, fotografar experiências e até para compartilhar com a turma, por meio de redes sociais como twitter e blogs, dados de saídas a campo.

No contexto brasileiro, destaca-se a pesquisa realizada em 2001 pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (Cetic), que entrevistou diversas crianças entre 9 a 16 anos, no território

nacional, habitadas na área urbana e rural, quanto á forma de obtenção das habilidades para o uso das TDICs, em específico o telefone celular para acessar a internet. Ressaltam-se os seguintes resultados:

• Mais de 80% dos entrevistados declaram que utilizam a internet para realizar trabalhos escolares;

• As principais atividades realizadas pelo telefone celular nos últimos 3 meses, pelas crianças e adolescentes, foram: fazer e receber chamadas, enviar mensagens; acessar música, fotos e vídeos; acessar a internet e consultar mapas;

• 43% dos alunos da 2ª série do ensino médio declararam já ter usado o telefone celular com acesso à internet dentro da escola;

• 11% dos entrevistados declararam que o telefone celular é o segundo equipamento mais utilizado; em primeiro lugar (38%) está o computador de mesa compartilhado com a família.

Também o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) divulgou em outubro de 2012 os resultados da primeira pesquisa TIC Kids Online Brasil, que visa levantar dados sobre as oportunidades on-line e uso seguro da internet na faixa etária 9 a 16 anos. Os resultados mostram que, dentre as atividades realizadas na rede, estaria, em primeiro lugar, a realização de trabalhos escolares (82%), seguida pelo acesso a plataforma sociais (68%), assistir vídeos no YouTube (66%), jogar on-line e usar mensagens instantâneas (54%). Atividades mais complexas ou interativas, como postar conteúdos, estão entre as menos citadas, postar fotos (40%), vídeos ou músicas (40%) e escrever mensagem em um site (24%).

Assim, os resultados das pesquisas do relatório Horizon, do Cetic e do CGI.br apontam a mesma conclusão: a importância do uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento e inclusão do aluno no processo de aprendizagem.

3. Educação e tecnologia: reflexões do telefone celular enquanto objeto de aprendizagem

Em um processo de aprendizagem, há diversas formas de adquirir e solidificar o conhecimento. De acordo com Markova (2000), a aprendizagem passa por três processos: o contato visual, onde o aluno olha e observa; o cinestésico, onde o conceito é aprender por estímulos táteis; e o auditivo, no qual a aprendizagem é feita pela audição. Portanto, cada pessoa possui uma forma diferente, ou até mesmo aprendem pelas três formas em momentos diferentes da vida escolar.

Outra questão que se condiz em um processo de aprendizagem é o estímulo dado pelo professor ao aluno no intuito de se fazer descobertas, situação que lhe permite desenvolver novas conexões, conectar o conhecimento existente, aprender a aplicar o novo conhecimento, além de encaixa-lo a novas situações, atividades que devem promover a propagação e a coletividade do conhecimento (TAPSCOTT, 2010).

O processo de aprendizagem não pode e nem consegue sobreviver ao sistema tradicional de ensino, no qual a proposta era ensinar da mesma maneira a vários alunos no intuito de que todos aprendessem da mesma forma. O aprendizado da Geração Internet é inovar devido as particularidades de cada aluno. Percebe-se que, atualmente, crianças e adolescentes dessa geração, interagem simultaneamente com diversos tipos de atividade ao realizar o dever de casa: falam ao telefone, exploram a internet, ouvem música, entre outras. Por posterior, as características marcantes da Geração Internet são o dinamismo e interatividade em tudo que fazem, sobretudo no âmbito estudantil.

Para Lévy (1999), o conhecimento apreendido pelo aluno pode e deve ser por meio das TICs, no conceito de ciberespaço local no qual as diferentes comunidades, sejam de forma acadêmica ou não, se descobrem e constroem seus objetos de estudo e conhecem a si mesmo com um coletivo inteligente. Este conceito pode ser complementado como Castells (2003), ao dizer, no que procede á construção do conhecimento coletivo, que diversos são os meios utilizados, como, por exemplo, o acesso á internet, que é um modo de construção cultural.

O computador e o outros tipos de mídias portáteis, como o notebook, iPad e telefone celular podem ser utilizados para estabelecer conexão com redes sociais. Percebe-se que com uso destes aparelhos, permitem a interação entre os usuários, de forma online, para obter uma troca de informação e conhecimento, sempre em um sistema elaborado em rede.

Acreditando que a tecnologia deve ser estendida como instrumento no processo de ensino e aprendizagem (TAPSCOTT, 2010), o uso de telefones celulares, bem orientado e estimulado pro um professor, pode ser usado com uma bora ferramenta pedagógica, no requisito de registrar imagens, filmagem, bloco de notas e ambientes. Para Lévy (1999), o registro é importante, pois o registro mental de imagens não é o suficiente para guardar diversas informações.

É consentido dizer que o uso de dispositivos móveis na educação, em específico o celular, pode agregar um maior dinamismo e interatividade na grade curricular. Pois possuem a função de melhorar o aprendizado utilizando os seus aplicativos na execução de tarefas, pesquisa via internet, registro de imagens e filmagem, anotações, compartilha-

do entre todos por meio do bluetooth.

4. Metodologia

A metodologia de pesquisa realizada para este estudo foi descritiva com uma abordagem qualitativa. Quanto aos meios de investigação, este estudo se caracteriza como estudo de casos, sendo que foi utilizado um instrumento de coleta de dados feito em um questionário, composto por questões que abordava alguns temas como: recursos de telefone celular utilizados como recursos de aprendizagem e tecnologias usadas pelos professores em sala de aula.

O questionário foi aplicado nos meses de fevereiro, março e abrir de 2022 em duas instituições de ensino, sendo as duas públicas. A escolha destas duas instituições foi feita por conveniência e acessibilidade, sendo assim por aleatoriedade.

No total foram aplicados 500 questionários, sendo 250 em uma instituição e 250 na outra instituição. O retorno foi de 100% nas duas instituições.

5. Análise dos dados, resultados e discussão

A utilização dos dados, como suas análises, foi dividida em três itens, de acordo com os temas abordados no questionário: tecnologias utilizadas pelos professores em sala de aula, perfil dos entrevistados e recursos do telefone celular utilizados como recursos de aprendizagem.

5.1 Perfil dos entrevistados

O perfil dos participantes corresponde a duas instituições públicas, (55,7% do sexo masculino e 44,3% do sexo feminino), todos estudantes do ensino médio. A faixa etária dos alunos dos alunos está entre 15 a 19 anos de idade.

Pela faixa etária de todos, pode-se afirmar que representam muito bem a Geração Internet, que utilizam a tecnologia como uma ferramenta de diversão, lazer, além de possuir corregulação no processo de aprendizagem.

A internet é uma das grandes realidades destes estudantes, pois mais de (porcentagem que usam internet) utilizam a internet constantemente. Estar conectado é algo de prioridade, pois estão constantemente online através de aparelhos móveis.

5.2 Tecnologias utilizadas pelos professores em sala de aula

Pelos resultados dos questionários, verificou-se que muitos destes alunos aceitam tranquilamente o uso pedagógico dessas ferramentas e a grande maioria dos alunos respondentes concluiu que o uso das TDICs em sala de aula tem contribuído com a sua aprendizagem, principalmente pro fazerem a aula ser mais motivadora e atraente, principalmente quando são substituídas por aulas expositivas.

No gráfico 1 estão relacionadas as principais TDICs que os professores utilizam constantemente em sala de aula, e já no 2 demostra quais aplicativos de comunicação utilizam os alunos.

Os dados apresentados demonstram que nas duas instituições o uso de TV, aparelho de sons e computadores (na grande parte nas aulas de língua estrangeira). É importante perceber também que o uso de celular aparece como um recurso de aprendizagem.

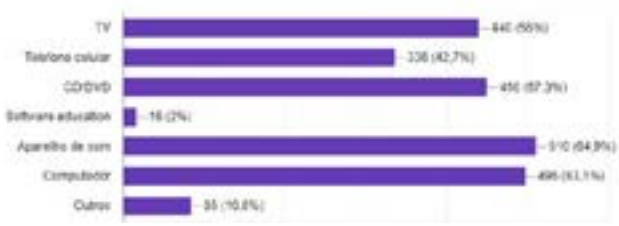


Gráfico 1: TDICs utilizados em sala de aula das instituições pública.



Gráfico 2: Aplicativos de comunicação utilizados.

É possível perceber que, o uso de telefone celular chega a quase 50%, fato que pode ser explicado por boa parte dos alunos terem uma conexão á internet e não dependerem somente do wifi da instituição. Quanto as TDICs utilizadas pelos professores pode ser explicada pelo fato de a maioria destes profissionais serem da mesma geração digital e constantemente tentando se adaptar e integrar tais tecnologias em seus planos pedagógicos, por perceberem a atração dos jovens em relação ao uso destas ferramentas como aprendizagem da Geração Internet.

Pode-se ressaltar que alunos que marcaram a opção “outros” usam outros métodos e descreveram os retroprojetores e os jogos como uma tecnologia utilizada pelos professores.

5.3 Recursos do telefone celular utilizados para um recurso de aprendizagem

Pelos resultados dos questionários, é possível perceber a maior utilização de determinadas ferramentas no processo de aprendizagem como: bloco de notas, câmera fotográfica, áudio e aplicativos específicos. As ferramentas citadas pelos alunos das instituições de ensino feitas estão apresentas no gráfico 3.

O quadro 1 apresenta uma síntese das informações coletadas nos questionários sobre as aplicações didáticas feitas com o telefone celular nas instituições. Estes elementos podem ser verificados no gráfico 3 que retrata a utilização das ferramentas do telefone celular pelos alunos, permite diversas atividades pedagógicas e possibilitando assim a interatividade entre os alunos e professores por meio do acesso á internet móvel e por aplicativos de mensagens ou redes sociais.

Baseado nas informações dos alunos entrevistados, pode-se afirmar que os fatores que os motivam nas atividades didáticas realizadas com o telefone celulares são:

• A conexão á internet permite que os alunos busquem informações, pesquise e tire as dúvidas na internet em relação ao conteúdo ministrado pelo professor, além de possibilitar também o compartilhamento dessas informações adquiridas em meios de aplicativos de mensagens e e-mail;



Gráfico 3: Ferramentas utilizadas no telefone celular pelos alunos da instituição pública.

Bloco de notas	Anotações das atividades realizadas em sala de aula e as que devem ser realizadas fora do ambiente escolar.
Áudio	Gravações de instruções feitas pelos professores.
Câmera Fotográfica	Registro de imagens para a realização de trabalhos passado pelos professores (mais utilizados).
Conexão por Bluetooth	Utilizado mais para a transferência de arquivos entre os alunos.
Aplicativos específicos	Utilizado em geral para avaliar os alunos.
Outros	Calculadora, jogos e Dicionário.

• O bloco de notas é usado para facilitar a organização das tarefas acadêmicas, onde o aluno registra as informações sobre a matéria ministrada, desde tarefas de casa, pesquisas e até mesmo data e matérias de provas.

• A câmera fotográfica é uma ótima ferramenta para registro visual das informações passadas pelos professores na aula, desde fotos tiradas da lousa, até mesmo de data show.

Assim sendo, os recursos disponíveis no telefone celular permitem várias aplicações didáticas, cabendo ao profissional de ensino, diante das opções tecnológicas, refletir sobre a inserção deste complemento no processo de aprendizagem, avalia-las e selecionar as mais apropriadas para cada contexto da sua prática pedagógica, aprimorando a sua proposta de ensino, fazendo assim as aulas mais interativas e dinâmicas, atendendo assim a Geração Internet.

Com isto, pode-se afirmar que o uso desses recursos tecnológicos se apresenta como uma boa estratégia didática, pois agrega no processo de ensino e aprendizagem elementos das tecnologias digitais de informação e comunicação conduzidas pelos educadores, onde possivelmente se tornam atores do processo, dessa forma, o aprendizado passa a ser interativo para o aluno.

Deste modo, observa-se que a atração causada pelas TDICs, notadamente nesta pesquisa o telefone celular, relacionada aos jovens da Geração Internet, também atraem outras gerações, como a de professores; possivelmente esses motivos fizeram os professores utilizarem mais a tecnologia digital em salas de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecnologia tornou a vida dos seres humanos mais prática; em um ponto especifico, as tecnologias da informação e comunicação trouxeram mudanças de grande significado na forma de se comunicar, relacionar e viver em sociedade (SANCHO, 2006). Todo o sistema de comunicação entre as pessoas ficou mais ágil e rápido, seja por meio de e-mails, redes sociais ou ligações, na qual trouxeram mudanças no comportamento individual e coletivo.

Isso porque a globalização ampliou o avanço tecnológico, acelerou a produção dos equipamentos hi-tech. Tais tecnologias invadiram as salas de aula e se tornaram recursos de aprendizagem. Assim, as inovações tecnológicas trouxeram um novo pensamento sobre a educação, fazendo refletir sobre o cotidiano das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes.

Sendo verificados, o uso das tecnologias digitais no ensino vem sendo bem aceita por parte dos alunos, tanto os da instituição pública quanto os do particular, qualificando o processo de construção do conhecimento e oportunizando caminhos diferenciados e importantes a educação. Essas tecnologias atuam como mediadores no ensino possibilitando novos espaços e tempos, permitindo ao professor assumir um novo papel em sala de aula, utilizando sua formação e conhecimento de forma dialógico-problematizadora em formato digital.

Portanto, o advento das TDICs pode influenciar na mudança pedagógica nos espaços escolares, contudo a partir do uso das mídias portáteis. Tal mudança passa a

ser um desafio na formação do professor e nas experiências didáticas. O objetivo da associação tecnologia e processo de ensino e aprendizagem é que o aluno seja um ator dessa dinâmica e o professor da aprendizagem em um ambiente de rede colaborativa. Assim, a Geração Internet será capaz de buscar resposta para os seus questionamentos e disseminar mais rápido as informações por meio das mídias portáteis com o potencial de transformação em um conhecimento sólido e modificador da realidade social.

REFERÊNCIAS

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). Educação e as Novas Tecnologias: esperança ou incerteza? Brasília, DF: Unesco, 2004.

NCHO, Juana Maria et al. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAPSCOTT, Don. A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

CGI.br- Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa TIC Kids Online. 2012. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2013.

MARKOVA, Dawana. O natural é ser inteligente. São Paulo: Summus, 2000.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

IRACI ROLDÃO TONARELLI

RESUMO

Esse artigo pretende refletir sobre um problema pedagógico muito importante na realidade educacional, que é a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tentando diagnosticar e interpretar os principais problemas pedagógicos e psicossociais aos quais a criança deve enfrentar, quando por obrigações imposta pelo sistema educacional, deve experimentar rupturas e encontros como consequência de um processo que, de certa forma, anuncia outras transições e passagens importantes em seu ciclo de vida. A orientação de metodologia que gera este artigo é por meio de pesquisa bibliográfica, baseada em autores que decorrem sobre o tema em questão. São propostas recomendações, que permitem aos professores refletirem sobre a importância da continuidade inalterável nos processos educativos, para evitar frustrações e favorecer a desenvolvimento bem sucedido das crianças.

Palavras-Chave: Consequência; Problema Pedagógico; Realidade Educacional.

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é fazer algumas reflexões sobre um tema de grande importância na educação das crianças em tenra idade, como a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este assunto constitui um problema que continua em vigor, algo não resolvido, é um desafio.

É necessário e urgente que as organizações que são responsáveis por pesquisas e executores de políticas educacionais abordar essas questões, como a transição das crianças de casa à escola, e da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, tendo em conta a presença ativa da família para que juntamente com os professores possam deliberar em torno desse desafio, na busca de estratégias tendentes a favorecer o desenvolvimento da criança como um continuum humano.

A Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental adquire uma importância vital, porque se os processos de amadurecimento e desenvolvimento não continuam a ser orientados com mesma qualidade metodológica e se a concepção pedagógica muda, corre o risco de colocar a criança em situações de confusão, sofrendo pequenos traumas de localização, de socialização, e até medo e desconfiança da escola.

Essa situação pode levar a sérias consequências relacionadas à alteração do ritmo de sua formação, comprometendo assim a consecução dos elevados objetivos da sua educação.

A educação constitui um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser social, é possível alcançá-lo por meio de um processo que deve durar toda a vida, exigindo, para isso, uma articulação entre os níveis educacionais por meio de atividades pedagógicas onde o educador é o principal protagonista.

O desenvolvimento da primeira infância ocupa lugares de relevância crescente em múltiplos fóruns, não apenas científicos, mas também políticos. Esse debate recorrente se

deve em grande parte ao reconhecimento e compreensão da importância e significado dessas idades para a vida das pessoas.

A educação infantil promove o desenvolvimento integral da criança, é o período de grandes aquisições, tanto de experiências quanto de desenvolvimento de habilidades para utilizá-las na resolução de tarefas do cotidiano e de novos problemas que possam surgir ao longo da vida.

Assim, desde a mais tenra idade, deve ser proporcionado um ambiente de estímulo e enriquecimento para crescer, desenvolver, amadurecer, aprender, construir conhecimento, firmar relações afetivas e socializar de acordo com o meio que o cerca. A estimulação deve ser organizada em um ambiente de riqueza espiritual e afetiva, onde prevaleça a mais ampla e variada comunicação entre pais, parentes e a criança.

O momento do nascimento marca o início do desenvolvimento para diferentes períodos etários, enquadrados na ciência psicológica, que como consenso pedagógico geral e em correspondência com os períodos anteriores, são mediados pelos níveis de ensino, que servem para ajudar a organizar as influências que proporcionam.

A vida é naturalmente repleta de mudanças, mas é no processo de inserção e adaptação do ser humano que acontece a aprendizagem, transformação e evolução pessoal do indivíduo, no contexto social. Para que o desenvolvimento de cada situação aconteça de maneira saudável e produtiva, é imprescindível que o processo de transição, de um campo para o outro, seja organizado de maneira a atender as necessidades e fornecer segurança física e psicossocial à pessoa que está vivendo essa transição. (DRC p.24, 2019)

Nas ações para alcançar uma transição bem-sucedida, destaca-se a articulação pedagógica em múltiplos e diversos cenários, tanto dentro da faixa etária quanto em sua relação com o ensino fundamental.

A articulação pedagógica adequada e sistemática para a transição na educação e desenvolvimento da criança deve partir da consideração da atuação de todos os agentes que se integram nesse processo e não deve ser apenas dos educadores.

A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Abordar a questão da articulação pedagógica na atualidade é muito interessante por se tratar de um tema bastante debatido pelos profissionais da educação, com o objetivo de aprimorar cada vez mais o trabalho metodológico dos professores, promovendo uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral, como um dos requisitos indispensáveis para o contexto educacional.

É prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER, NUNES E CORSINO. 2011, p. 80)

Dessa forma, é fundamental que os professores das primeiras séries do ensino fundamental conheçam as particularidades e características da primeira infância, pois os alunos das primeiras séries do ensino fundamental são mais pré-escolares do que seus colegas de turma. Esse desconhecimento é o que leva alguns professores a incorrer em cobranças excessivas, que nada mais são do que falta de tato pedagógico e, em última análise, uma agressão à criança.

Recomenda-se que a articulação ao processo de articulação da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental seja uma necessidade para o desenvolvimento integral das crianças nesta fase da vida, pois, embora a criança esteja no primeiro ano, suas ações são da infância, típico da idade, ela ainda é uma criança que faz a transição de uma fase para outra que carece de um desenvolvimento integral e de qualidade.

O problema da articulação pedagógica entre a pré-escola e a escola primária deve garantir a eficácia e o sucesso escolar das crianças, pois à medida que avançam de um nível para outro, os educadores devem aprender práticas pedagógicas que melhorem as formas metodológicas de trabalhar respeitando as singularidades de cada idade, por meio de um diálogo comprometido entre os profissionais desses níveis de ensino. Além disso, defende-se que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem tanto no sentido amplo quanto no aprofundamento de conceitos.

Frequentemente, os profissionais da educação afirmam que a articulação pedagógica deve existir entre os níveis de ensino, pois não é uma questão nova, constitui uma preocupação para eles, de modo que não se pode falar de articulação sem relacioná-la com o currículo, cada um tornando-se uma vez novamente uma das exigências do novo milênio. Devido à exigência de desenvolvimento científico, técnico-metodológico ao nível do contexto educativo e social, é necessário aprofundar cada vez mais neste sentido.

Diante o exposto, Corrêa (2011) afir-

ma:

[...] que a necessária integração entre e educação infantil e o ensino fundamental, especialmente no momento de transição entre o último ano da pré-escola e o primeiro do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, ao contrário, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica. (CORRÊA, 2011, p. 115.)

Ao lidar com a transição, estratégias facilitadoras têm sido propostas por meio de práticas educativas entre a educação infantil e o ensino fundamental, permitindo aprofundar temas comuns, estreitar laços e melhorar reduzindo distâncias existentes.

A fundamentação filosófica sustentada na abordagem materialista dialética em que se baseia a concepção teórica metodológica assume a criança desde o nascimento como um ser social em sua inter-relação com o grupo. Por um lado, o educador deve ser um questionador constante dos conhecimentos, hábitos, habilidades e qualidades que as crianças estão adquirindo. Ao interagir em seu ambiente, ele se transforma e para isso deve dominar os procedimentos metodológicos que lhe permitem transformar o contexto educacional a partir do desenvolvimento integral de cada um. Por outro lado, o uso de métodos ou técnicas deve oferecer ao educador meios e procedimentos eficazes para a criança, uma educação de qualidade para a transição da préescola para a primeira série.

A concepção filosófica do homem como ser e atividade biopsicossocial, por sua natureza dialético-materialista, permite explicar o surgimento e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que caracterizam o ser humano como fundamento teórico-metodológico para garantir a educação das crianças que transitam com sucesso desde a pré-escola até a primeira série. Nesse processo, espera-se um educador responsável, com conhecimento para articulação pedagógica, que reúna requisitos e condições fundamentais para que se torne verdadeiramente um processo educativo que facilite o desenvolvimento integral da criança que frequenta a escola.

[...] o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 47).

A fundamentação sociológica é uma referência essencial para a educação de qualquer sujeito; é na sociedade que todos os movimentos de desenvolvimento se materializam, é um marco de ação e uma fonte inesgotável de informação, levando em conta os problemas e necessidades sociais. As enormes mudanças produzidas em uma determinada sociedade podem influenciar positiva ou negativamente o contexto educacional.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança, que recebe o material para a formação das qualidades psíquicas e características da personalidade. A cada idade correspondem vários tipos de atividades características que se relacionam de certa forma como tipos especiais de atividades, entre outras, a comunicação com outras pessoas em determinadas condições e a percepção de obras de arte. Ao assimilar esse mundo da cultura humana, as crianças vão assimilando gradativamente a experiência social nele acumulada, os saberes, as habilidades e as qualidades psíquicas que são características do homem, essa é a herança social.

Nos processos sociológicos, identifica-se que o educador ou professor não é simplesmente um adulto que provoca, mas o representante da sociedade e das demandas sociais, por isso o trabalho educativo não deve ser realizado isoladamente, mas com o grupo de pedagogos e pais, o que nos permite afirmar que o trabalho de educar é uma tarefa social onde a aprendizagem não vem apenas desses agentes, mas também dentro das próprias crianças. A fundamentação psicológica que vincula o processo de articulação com a psicologia infantil pressupõe que ela não apenas tenta encontrar e enumerar todas as condições que influenciam o desenvolvimento psíquico, consideradas muito importantes para o desenvolvimento integral da criança pré-escolar, mas também determinar em que exatamente isso acontece.

O EDUCADOR E AS PREMISSAS PSICOLÓGICAS

As premissas psicológicas do processo educativo específico para a educação infantil são de grande importância, devido às particularidades da idade pré-escolar que exige um conhecimento aprofundado delas para garantir uma estruturação adequada desse processo. A preparação psicológica da criança pré-escolar e primária inclui as qualidades da personalidade da criança, aquelas que a ajudam a entrar no jardim de infância, a encontrar seu lugar nele, a participar de uma atividade programada pelo educador.

Além disso, o professor de educação infantil em seu trabalho pedagógico precisa conhecer as particularidades das crianças, pois o próprio curso do amadurecimento da criança depende se a criança recebe um número suficiente de impressões externas, se os adultos garantem as condições de edu-

cação necessárias para o trabalho ativo do cérebro. A ciência mostrou que as áreas do cérebro que não são exercitadas param de amadurecer normalmente e podem até atrofiar, isso se torna particularmente claro em diferentes estágios de desenvolvimento.

O fundamento biológico da fase pré-escolar é o período de desenvolvimento físico mais intenso, a satisfação das necessidades básicas de crianças dessas idades depende dos adultos, é necessário que o processo educativo contemple a formação de hábitos higiênico-culturais, nutricionais e alimentares, tornando-se de fato objetivos essenciais a considerar.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (VYGOTSKY, 2010, p. 683-684).

A dinâmica funcional do organismo da criança cujas características devem ser levadas em conta para a preservação em primeiro lugar de sua saúde física e mental e como condição indispensável para a realização das aspirações educativas; a partir da necessidade de um cérebro humano e de um sistema neurofuncional saudável que constituam premissas da necessária estimulação educacional. Na idade pré-escolar, formam-se e desenvolvem-se as estruturas biológicas que fundamentam o desenvolvimento físico e mental, essenciais para a aprendizagem, a memória, a atenção, a linguagem e os processos afetivos. É fundamental que o educador tenha esse conhecimento, pois se não for levado em consideração, pode correr o risco de acelerar o desenvolvimento ou, ao contrário, de afetá-lo.

A fundamentação pedagógica deve fornecer uma base sustentada por um processo de articulação e transformação do contexto educacional onde o educador analisa, reflete e questiona seu próprio trabalho com crianças préescolares, orienta e reorienta o curso do processo pedagógico de acordo com as demandas sociais. A função pedagógica na educação infantil deve ser desenvolvida de forma a proporcionar à criança as condições essenciais para uma transição harmoniosa da pré-escola para o 1º ano, de forma a proporcionar mais conhecimentos e assim garantir a formação e o desenvolvimento das crianças. Esta condição não ocorre de forma espontânea, pelo contrário, exige um trabalho de formação contínua que não pode ser subestimada.

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (cientifica e pedagógico / educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

Ao longo do processo de transição, a estimulação oportuna das influências educacionais implícitas na educação sensorial é muito importante como o primeiro elo para alcançar o desenvolvimento intelectual da criança. O educador é um articulador de conteúdos, um guia de atividades, um orientador, por isso o conhecimento da periodização pedagógica é muito importante para seu trabalho com crianças pré-escolares.

A experiência prática tem demonstrado pela ciência que as condições de vida e a educação que devem ser oferecidas às crianças têm papel fundamental em sua qualidade de vida e na formação de seu desenvolvimento psíquico, motor, intelectual e afetivo-social, bem como de sua personalidade. É por isso que muitos especialistas sugerem que quando há negligência por parte dos adultos, no tratamento de um desses fatores, diminui o valor de outras dimensões do desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização realizada permitiu avaliar que a fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento muito importante e essencial. Os profissionais dessas séries, em suas ações pedagógicas, devem dialogar consistentemente entre si, para que, nesse sentido, consigam superar algumas das dificuldades vivenciadas e, assim, evitar que as crianças interrompam sua continuidade escolar.

Levando em conta que o processo de articulação e transição exige uma organização estrutural do trabalho pedagógico com base científica, filosófica, sociológica, psicológica, biológica e pedagógica por parte dos profissionais. Pode-se argumentar que para que esse processo ocorra de forma harmoniosa, é necessário que estejam suficientemente preparados.

Portanto, ao avaliar o estudo dos diferentes aspectos relacionados ao processo de articulação e transição, evidenciou-se que existem vários problemas entre a educação infantil bem como o primeiro ano do ensino fundamental, para os quais é necessário propor uma concepção metodológica que promova a solução, não só da aprendizagem, mas também do desenvolvimento integral das crianças, garantindo assim a próxima série com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35- 51, jan./abr. 2011.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011.

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR: Concepções, Educação

Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais- Prefeitura de Lucas do Rio Verde, Secretaria Municipal de educação. Mato Grosso, 2019.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA,Selma Garrido (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed.

São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98.

VYGOTSKY, L. S. A questão do meio na pedagogia (Vinha,M. P, Trad.).

Psicologia USP, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935). 2010.

O CINEMA EM SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

ISABELA IACONA ALVES

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a relação entre cinema e educação, explicitando a articulação das propostas pedagógicas com os currículos, público-alvo e objetivos de aprendizagem. O cinema pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, pois conduz o aluno à reflexão, relacionando os aspectos reproduzidos na arte com sua própria realidade. Existe uma clara imbricação entre cinema e educação, o estímulo audiovisual faz parte da vida de muitos estudantes, por isso utilizá-lo em sala de aula é uma oportunidade de romper com modelos convencionais de sala de aula. A pesquisa não desconsidera a desigualdade social brasileira, ressaltando a necessidade de atuação do Poder Público para criar melhores espaços para apreciação da sétima arte nas escolas, e o papel fundamental que a escola tem como instituição cultural e social, a fim de criar condições para que o aluno seja inserido nesse universo.

Palavras chaves: Cinema; Educação; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta “O cinema como ferramenta pedagógica nas escolas”.

A importância da pesquisa está em rever e analisar a relevância do cinema na formação cidadã, não desconsiderando a indubitável desigualdade social brasileira, e refletindo sobre a necessidade de proporcionar a todos os alunos a apreciação da arte.

O cinema oferece potencialidades para conduzir à reflexão, a partir de problematizações para desenvolver ações efetivas que façam a criança, o jovem e o adulto pensarem o mundo, relacionando os aspectos reproduzidos com sua própria realidade.

O objetivo do artigo é apresentar a relação entre cinema e educação, evidenciando de que maneira as propostas pedagógicas precisam estar alinhadas aos conteúdos artísticos com os eixos articuladores dos currículos, com a definição do público-alvo e com os objetivos de aprendizagem, que necessariamente devem estar bem determinados, para que a construção de saberes se efetive. É missão constante do docente buscar novas possibilidades para que a educação atinja seu propósito.

O presente trabalho apresenta inicialmente uma breve contextualização sobre o surgimento do cinema, discorrendo sobre as primeiras exposições da arte, os tipos de equipamentos utilizados e locais de apresentação, os avanços tecnológicos ao longo do tempo e a chegada da sétima arte ao Brasil.

Na sequência, aborda a relação intrínseca entre cinema e educação. Nos dias atuais, as novas tecnologias são apresentadas às crianças cada vez mais cedo, e é comum ver crianças ainda não alfabetizadas mexerem nos aparelhos com bastante aptidão. Nesse cenário, o cinema já faz parte da realidade de muitos estudantes, por isso utilizá-lo como ferramenta pedagógica é uma oportunidade de romper com modelos convencionais de sala de aula, contribuindo para que suas várias possibilidades de utilização auxiliem no sentido de favorecer as aprendizagens, proporcionando também criticidade e reflexão.

Por fim, a pesquisa expõe a introdução do cinema nas propostas pedagógicas. Há de considerar os fatores que não estão nas mãos dos docentes, como a ausência de ação do Poder Público para subsidiar o trabalho dos educadores, já que muitas escolas não possuem espaços aparelhados ou títulos adequados. Este último capítulo também cita a necessidade por parte dos professores em refletir sobre os objetivos antes da escolha da abordagem e do filme.

Para a realização do estudo, foi feita uma ampla pesquisa bibliográfica através de livros e artigos, que serviram como base para a explanação acerca de como os estímulos audiovisuais e exploração do imaginário podem apoiar o professor em sua jornada educacional.

1. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O SURGIMENTO DO CINEMA

De acordo com Duarte (2009, p. 24), a história do cinema é longa, diversificada, e dotada de complexidade. Sendo assim, este capítulo se propõe a apresentar alguns aspectos relevantes, que apontam uma contextualização histórica sobre o tema.

Nascido durante a Belle Époque, um período de euforia com o progresso industrial, especialmente na Europa e em parte dos Estados Unidos, o cinema não foi a única grande de invenção do período. Telefone, automóvel, avião, locomotiva a vapor e bondes elétricos são apenas alguns exemplos de inventividades que mudaram a vida das pessoas.

Segundo Mascarello (2014, p.17), os aparelhos que projetavam os filmes eram apenas mais uma dentre as invenções surgidas no final do século XIX, e que despertavam a curiosidade das pessoas. As exibições aconteciam nos círculos de cientistas, exposições e junto com outras formas de entretenimento, como circos e parque de diversões. O autor afirma ainda que o cinema não teve um descobridor específico. As ferramentas necessárias para sua invenção tiveram diferentes origens, por isso, uma soma de fatores técnicos, ocorrida no final do século XIX, fez com que inventores começassem a exibir os resultados de seus trabalhos, tais como: aprimoramento das técnicas de fotografia; uso de métodos mais precisos para confecção de aparelhos de projeção; e a criação do celuloide, com o objetivo de projetar imagens em movimento.

Sobre o tipo de imagens que eram captadas, Duarte (2009, p. 22), acrescenta que:

No início do século XX, centenas de aparelhos semelhantes captavam imagens em movimento nos locais mais inusitados. Eram imagens 'documentais', registros de situações cotidianas, vistas, paisagens, hábitos e costumes de civilizações distantes, geográfica e culturalmente, umas das outras. (DUARTE, 2009, p. 22).

Os primeiros filmes foram exibidos em 1893, com o auxílio de um mecanismo intermitente, quando nos Estados Unidos, Thomas Alva Edison registrou a patente de um aparelho, cujo nome é quinetoscópio, e em 28 de dezembro de 1895, os irmãos Auguste e Louis Lumierè fizeram uma demonstração comercial de seu cinematógrafo, na cidade de Paris. A apresentação feita pelos Lumierè não foi a primeira pública e paga, pois dois meses antes, os irmãos Emil e Max Skladanovsky realizaram uma demonstração de 15 minutos do bioscópio, nome do recurso que utilizavam para projetar seus filmes, em um teatro de Berlim. (MASCARELLO, 2014, p. 18-19).

Detalhando a exibição feita pelos irmãos Lumierè, Costa (2006) apud Reina (2019, p.23), explica que a programação contou com dez filmes, com duração de até 4 minutos cada, e ao assistir o filme A chegada do trem à estação de Ciotat, os espectadores, que aguardavam ansiosamente, ficaram confusos com a imagem em movimento, alguns até abandonaram o local, pensando que se tratava de um trem real.

De acordo com Sadoul (1963, p. 13-14) apud Reina (2019, p. 25), desde 1888, foram inúmeras as apresentações públicas de forma casual, além de projeções em laboratórios. Em 1895, as representações de cinema crescem exponencialmente. O maior êxito obtido foi dos irmãos Lumierè, na França, mas vale destacar que os realizadores das exibições geralmente não se conheciam, e por esse motivo, o debate sobre a invenção do cinema é um tema controverso.

Nos dias atuais, o cinema é reconhecido com a sétima arte, depois da arquitetura, escultura, pintura, música, dança e literatura. Segundo Aristarco (1961, p. 211) apud Figurelli (2013, p. 116), isso se deve a um homem chamado Ricciotto Canudo (1879-1923), italiano, de formação francesa, que possivelmente foi o iniciador da teoria cinematográfica, e classificou o cinema como "arte plástica em movimento".

Se hoje o cinema é concebido como forma de arte, é importante ressaltar que nem sempre foi assim. De acordo com Reina (2019, p. 36), é possível afirmar que o cinema, quando do seu surgimento, era entendido apenas como entretenimento, algo voltado para o grande público, com o objetivo exclusivo de gerar lucro, sem nenhuma pretensão de ser concebido como arte, e também sem nenhum compromisso com a formação cultural humana.

A conotação artística ocorreu com o passar tempo. Um gênero específico e a abordagem temática contribuíram para mudar essa visão, conforme menciona Reina (2019, p. 168):

Apesar de ter sua origem ligada ao entretenimento, com o passar dos anos, o

cinema foi consolidando-se com uma forma de arte. Um dos elementos que nortearam e auxiliaram a construção dessa visão foi a produção de documentários. Esses filmes com finalidades de crítica da realidade social caracterizam-se por um conceito bastante antigo que remonta aos primórdios do cinema, mas que foi aperfeiçoado ao longo das décadas de evolução da sétima arte." (REINA, 2019, p. 168).

Segundo Mascarello (2014, p. 17), os aparelhos que projetavam as imagens fílmicas de 1895 a 1915, apresentaram incessantes transformações. A mudança, trazendo estabilidade ao setor, somente ocorreu com os clássicos de Hollywood, entre o ano de 1915 e a década de 1950, período de início da televisão.

No Brasil, os aparelhos de projeção chegaram entre 1896 e 1898. Curtametragens que retratavam a atualidade e as paisagens, e longa-metragens de ficção foram gravados entre 1908 e 1911. As salas de exibição do Rio de Janeiro eram lotadas de espectadores, que assistiam dramas, revistas musicais, e especialmente reconstituições de crimes que eram de conhecimento público. Mas durante a segunda década do século XX, os filmes importados dominaram o país, e o cinema nacional demoraria a se reerguer. Clássicos do cinema mudo surgiram a partir de meados da década de 1920. 1937 é um ano importante para o país, dado que é fundado pelo então presidente, Getúlio Vargas, o Instituto Nacional de Cinema Criativo – INCE, que tinha o objetivo de incentivar os filmes nacionalistas, que valorizassem a cultura brasileira. O chamado 'Cinema Novo' e o 'Cine Marginal' surgem entre o final da década de 1950 e meados dos anos 1970, com grandes diretores, que trabalharam com escassos recursos financeiros, mas mesmo assim, produziram trabalhos marcantes. As décadas seguintes foram marcadas por estabilidade e fortalecimento do cinema nacional, com nova queda a partir de 1990. Em meados dos anos 1990, o cinema brasileiro renasce, em virtude da criação de leis de incentivo fiscal, com produções criativas, mostrando a diversidade, e que garantiram ao país, o reconhecimento internacional. (DUARTE, 2009, p. 28-32).

2. A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

"É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e o filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas." (DUARTE, 2009, p. 16).

As inovações tecnológicas da modernidade trouxeram ao mundo novas formas de vida. Os recursos disponíveis são os mais diversos, evoluem de maneira acelerada, e muitas crianças já crescem nesse cenário, por isso é comum vê-las mexendo em aparelhos, como smartphones e tablets, com extrema habilidade, e antes mesmo de ser alfabetizadas.

Segundo Silva (2019, p. 2), o fato das crianças nascerem num ambiente com tantas tecnologias exige a compreensão por parte dos educadores de que essa é uma realidade intrínseca à infância atual. Em função disso, é preciso pensar em formas de incorporar as novas tecnologias à educação, aproveitando as ferramentas disponíveis, de modo a favorecer as aprendizagens.

Diante das múltiplas ferramentas disponíveis para utilização em sala de aula, o cinema mostra-se um instrumento exequível, que auxilia na problematização dos conteúdos. Importante ressaltar que ele já está inserido na vida de grande parte dos educandos, e que rompe com práticas pedagógicas tradicionais.

São muitas as imbricações entre cinema e educação, conforme explica Fresquet (2013, p. 9):

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela de cinema (ou visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, do sistema) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades. (FRESQUET, 2013, p. 9).

De acordo com Duarte (2009, p. 68), dentro do processo de aprendizagem é necessário investigar e compreender de que forma os saberes produzidos com o cinema se articulam com o conhecimento adquirido através das atividades escolares e acadêmicas. Essa compreensão possibilita que a linguagem audiovisual e a escrita sejam utilizadas de forma mais produtiva e eficiente.

Segufresqindo Almeida (2001, p. 48) apud Napolitano (2011, p. 12), a inserção do cinema no contexto educacional é essencial, pois essa atitude leva para o aluno algo que lhe é negado, e que pode converter a escola num espaço diferente, mais vívido, como instituição introduzida na cultura, e não apenas que reproduz saberes massificados, muitas vezes, deteriorados e obsoletos.

Entende-se que o cinema, ainda que na sua autonomia como arte, deve ser tomado como produto cultural de relevância no

processo de socialização, não sendo possível analisar os conteúdos fílmicos separadamente dos setores que os produzem, como os da economia, da política, das ciências e das técnicas e das outras artes. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, apud NETO, 2005, p. 2).

Analisar os filmes considerando os setores que o produzem evidencia situações práticas que o aluno, cidadão partícipe da sociedade, vai se deparar em seu cotidiano. O cinema é uma expressão de arte, mas que não pode ficar alheio à outras questões, que fazem parte da realidade dos educandos.

Escola é lugar de socialização, de estabelecer relações humanas, de ter a oportunidade de deparar-se com o outro e suas especificidades, de aprender a conviver de maneira respeitosa. Para muitos alunos, o contexto escolar é o único local que proporciona isso. O cinema apresenta realidades de forma ficcional, mas sua linguagem traz ao aluno um impacto para pensar o mundo real, e muitas vezes esse mundo é própria vida.

3. INTRODUZINDO O CINEMA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A introdução do cinema nas propostas pedagógicas depende de diversos fatores, que não são exclusivamente ações docentes. Para possibilitar que essa importante ferramenta faça parte do âmbito escolar, é necessária a existência de espaços e recursos que subsidiem o trabalho dos educadores. Além da ação do Poder Público, a participação da gestão da escola, com diretores e coordenadores que reconheçam a relevância do papel exercido pela arte, é fundamental.

É preciso reconhecer que muitas famílias têm o acesso à arte negado, pois muitas localidades não dispõem de equipamentos públicos, como centros de cultura e lazer adequados. Assim, a escola torna-se a única instituição que proporciona ao aluno o direito de acesso a essa inclusão. A escola não pode se eximir do seu papel educativo e de responsabilidade social, pensando também na redução das desigualdades.

Para realizar a escolha de um filme nas atividades escolares, o professor deve refletir sobre quais são seus objetivos, e então, preparar sua abordagem, levando em consideração fatores importantes, tais como: articulação com o currículo e com as habilidades pretendidas; preparação de um espaço que o atenda tecnicamente e de maneira a organizar a turma; adequação à faixa etária e atenção às especificidades da classe na construção de saberes. (NAPOLITANO, 2011, p. 16).

Se os domínios dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. (DUARTE, 2009, p. 68).

Não cabe ao professor escolher um filme e utilizá-lo apenas como forma introdutória de um tema ou ilustração de determinados assuntos. É preciso ir além, explorar o recurso audiovisual, apresentando ao aluno todos os elementos que compõem essa arte, e despertá-lo para a criticidade, para que assim, ele obtenha o domínio para fazer análises fílmicas, refletindo e relacionando o que foi abordado com a sua própria realidade.

Acerca de como introduzir a sétima arte nos conteúdos curriculares, Duarte (2009, p. 92), explica que:

[...] filme como objeto de estudo não implica negar a magia e o encantamento que eles provocam em seus espectadores. Não é preciso recusar ao filme sua condição de arte (enquanto expressão de ideias e sentimentos) para entendê-lo como um produto cultural que reflete e veicula valores e crenças das sociedades em que está imerso. Em nossas análises, assim como no uso de filmes em contexto educativo, não nos cabe despedaçá-los, destrinchá-los em fragmentos insignificantes e descontextualizados até que percam o encanto e o poder de sedução. Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam. (DUARTE, 2009, p. 92).

Aprofundado ainda mais essa questão, Alves e Macedo (2010, p. 17) apud Reina, (2019, p. 176), ressaltam que, para se atingir os objetivos de criar uma experiência crítica aos educandos, é preciso que se consolide um processo que compreenda aspectos intelectuais e morais, e isso não se produz apenas com a apresentação de um filme e um debate posterior. A apropriação dos elementos que envolvem o cinema como obra de arte requer uma ressignificação no decorrer das imagens e da narrativa fílmica.

De fato, o cinema, assim como outros recursos, possibilita propostas pedagógicas interessantes, atraentes para os alunos e que podem trazer ótimos resultados. Entretanto, Nepomuceno (2020, p. 31), ressalta que, independentemente do instrumento utilizado, as propostas devem considerar meios de contribuir para o desenvolvimento da criticidade do sujeito.

O cinema é um instrumento preciso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças, visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas. Os chamados 'filmes da escola' propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no dia a dia da atividade educacional. Como a linguagem da maioria deles é simples, de fácil compreensão e o enredo é construído de forma a torná-los acessíveis a pessoas de todas

as idades, em geral, eles podem ser exibidos a estudantes de quase todos os níveis de ensino. Tudo depende dos objetivos que orientam a escolha dos conteúdos com os quais de deseja trabalhar – relação professor/aluno, currículo, imagens de professores, prática pedagógica, conflitos etc. – e da forma de abordá-los. (DUARTE, 2009, p.73).

Há inúmeras propostas pedagógicas que podem levar o cinema para o contexto escolar, elas problematizam assuntos relevantes e contribuem para que as aulas sejam mais dinâmicas. Além de trabalhar as temáticas escolhidas, produzem a reflexão de valores essenciais para a vida em sociedade. Valores tais como o respeito ao outro, saber ouvir opiniões distintas, a empatia e a solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, fica evidenciada a importância do cinema na escola, uma ferramenta pedagógica importante, que contribui para as aprendizagens, bem como para formação cidadã.

Levando em consideração os aspectos observados no que se refere ao surgimento do cinema, é possível concluir que o assunto é polêmico, e não há como atribuir a uma pessoa a sua invenção. São diversos os aparelhos, tipos de filmes e locais em que a arte era exposta, em meio a um período de grande efervescência cultural e de novas criações. A apresentação dos avanços tecnológicos e da chegada do cinema no Brasil foi fundamental para melhor compreensão do tema e de como cronologicamente o cinema ganhou espaço no cenário mundial até ser como o conhecemos nos dias atuais.

Acerca da imbricação entre cinema e educação, a pesquisa permitiu estabelecer que os filmes trazem valores essenciais para a formação humana e para a vida em sociedade, pois o cinema trabalha noções de ética e cidadania desde os primeiros anos da infância. Os alunos podem aplicar o conhecimento adquirido através dos filmes em situações do cotidiano.

Em virtude do que foi mencionado fica evidenciado o papel da escola, como instituição cultural, que possibilita o acesso do aluno à apreciação dessa arte. Esse fator é fundamental para a problematização de diversos temas, promovendo a emancipação dos alunos.

O texto permite concluir também que há a necessidade de avanços para a criação de espaços adequados nas escolas, para melhores práticas e inserção do cinema no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEPOMUCENO, Luciane Plates de Oliveira. Cinema na educação [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020.

MASCARELLO, Fernando (org). História do cinema mundial. 1. ed. Campinas: Papirus, 2014.

REINA, Alessandro. Teorias do cinema. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.

FIGURELLI, Roberto Capparelli. Cinema, a sétima arte. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/download/18070221.2013v-10n15p110/25455/0>. Acesso em: 01/01/2022.

NETO, Américo Galvão. A arte fílmica e sua pedagogia. Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2005. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/1_Edicao/A%20ARTE%20FILMICA%20E%2 0SUA%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 17/02/2022.

SILVA, Jaciane Gomes. Novas tecnologias e ludicidade: a importância dos jogos na aprendizagem. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/cte/senac2019/pdf/poster/NOVAS%20TECNOLOGIAS%20E%20LUDICIDADE%20a%20impor t%C3%A2ncia%20dos%20jogos%20na%20aprendizagem.pdf>. Acesso em 20/11/2021.

ARTE E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOANA D'ARC MARCELO MATOS

RESUMO

Neste artigo pretendo argumentar a importância do despertar da criatividade, que já é nato nos bebês e crianças, no ambiente escolar. A criatividade pode ser definida como ato de inventividade, inteligência e ta-

lento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo, etc., porém neste artigo darei ênfase ao campo artístico. A criatividade desenvolve-se em contexto social e cultural levando em consideração as experiências vividas pelo indivíduo de forma individual e/ou coletiva. Atualmente a criatividade é tema bastante discutido, e no campo da educação não tem sido diferente, devido as contínuas mudanças sociais, tecnológicas e culturais sendo caracterizada importante instrumento na promoção da capacidade de criar. Este artigo traz como ênfase a Educação Infantil, trazendo a proposta de conhecer o conceito de criatividade e sugerir como educadores podem desenvolver práticas artísticas a fim de, formar crianças/indivíduos proativos na sociedade que constantemente está em transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Criatividade. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O Currículo da Educação da Educação Infantil de São Paulo traz como premissa que bebês e crianças necessitam de espaços e materiais diversificados para explorar e expressar o que aprendem dentro e fora da escola.

Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem em diferentes linguagens. Conforme afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

[...] para os bebês, [...] os materiais despertam o interesse pela experimentação através dos sentidos: o tato (textura, forma, peso), o olfato (diversos cheiros), a audição (guizos, sinos, chocalhos, objetos maleáveis que produzam sons ou barulhos), a visão (cor, forma, brilho, movimento), e mesmo o paladar (cuja exploração no espaço é mais limitada, mas possível), assim como materiais que permitam o estabelecimento de relações (coisas para abrir e fechar, coisas para empilhar, colocar dentro, emparelhar). (SÃO PAULO, 2015a, p. 51)

O indivíduo tem a necessidade de se manifestar artisticamente desde a pré-história. Utilizando desenhos, esculturas, escritos para expressar a sua visão do mundo e transmitir conhecimento. Entretanto, com a evolução da sociedade outras ferramentas começaram a ser utilizadas, e a Arte passou a representar a estética, por meio da expressão artística.

Para as crianças, a linguagem artística auxilia no desenvolvimento de habilidades que estão relacionadas com a reflexão, a apreciação e a produção no processo de ensino aprendizagem.

Por meio desses conhecimentos, a criança desenvolve integralmente aspectos intelectuais, emocionais, sociais, estéticos, físicos e perceptivos do mundo que a circunda, que possibilitam a compreensão de si mesma e da realidade.

É na infância que é considerada a fase mais importante da vida, que se constrói a base de todos os aprendizados. Desta forma, cabe a escola e a família propiciar o lado artístico das crianças incentivando suas criações, que desenvolverão habilidades que irão despertar a criatividade, a cidadania, o pensamento crítico e a autonomia.

Na infância as possibilidades para o desenvolvimento da criatividade se fazem presentes de forma mais ativa. Segundo Vygotsky (2009), os primeiros traços de criatividade, iniciam-se no ato de brincar, quando a criança se envolve com sua cultura e realidade, compreendendo-a e expandindo-a em algo novo.

É brincando que a criança fantasia, imagina e desperta os primeiros traços da criatividade. Para a criança a arte é a expressão de sentimentos, é a comunicação com o eu e a compreensão do cotidiano.

O ato criador é universal, comum a todos, sendo que sua origem permanece misteriosa e inexplicável (PIAGET, 2001), porém é comum que o conceito de criatividade seja relacionado apenas ao meio artístico.

Esta desconstrução da criatividade ligada a arte é explicada pela psicanálise. No início do séc. XX, a psicanálise derruba a ideia que a criatividade é hereditária e aponta sua origem na relação entre os lados racionais e irracionais da mente, além de habilidades pessoais e experiências vividas. (Oliveira, 2001).

Assim sendo, a criatividade, torna-se característica nobre do indivíduo na sociedade contemporânea, exigindo que seja flexível, que se adapte as mudanças constantes.

A educação, portanto, tem a função de formar este indivíduo flexível, autônomo e dinâmico proporcionando ligações sociais, afetivas e culturais.

A arte então, vem como facilitadora dessa formação, é através de práticas artísticas, devidamente planejadas pelo professor, que a capacidade criativa da criança se desenvolve.

2. Desenvolvimento

Atividade criativa é toda aquela que se cria algo novo, sendo baseada na imaginação e materializando-se em diversos campos da vida, resultando em a criações artísticas, técnicas e científicas.

Quase tudo que nos cerca é criação do homem, resultado de sua imaginação, que em relação com outras atividades humanas,

modifica, e cria algo novo.

O ato de criar não está relacionado com a genialidade, o que muitos pensam, pelo contrário, a atividade criativa se desenvolve cultural e socialmente, por meio de interações internas e externas, das experiências vividas, da imaginação, e da necessidade de expressar os sentimentos destas situações.

Para que algo novo seja criado, é necessário um conhecimento prévio. Vygotsky (2009) afirma que a criação é condição inerente ao homem e o acompanha em todo o seu desenvolvimento, principalmente em sua infância, fase onde o processo de criação manifesta-se com toda a sua força.

É na primeira infância que a criança reproduz o que vive, nas brincadeiras. Mas isso ocorre não de maneira fiel a realidade, mas de maneira imitativa, reformulando situações, criando um resultado novo.

Em cada fase da infância transcorre uma forma característica de criação, que se desenvolve partindo do acúmulo de experiências vividas.

[...] a atividade criadora da imaginação pode ser formulada diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. (VYGOTSKY, 2009, pág. 22)

Partindo dessa afirmação Vygostsky (2009) acredita ser a imaginação do adulto mais rica do que a da criança, entretanto o que as difere é a confiança da criança em relação ao que imagina, sua fantasia.

A imaginação tem ação relevante no desenvolvimento humano, adicionando nessa ação o conhecimento de experiências vividas por aqueles que os cercam, pois, essas observações resultam na imaginação do que não se viu. A imaginação é sempre construída de elementos da realidade, onde se criam novos níveis de combinações.

Outro fator importante para desenvolvimento da atividade criativa é o sentimento.

Aquilo que vemos influencia nosso sentir. Esse sentimento é combinado a nossa imaginação.

Vygotsky (2009) afirma que "o que chamamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto" (pág. 35). Um ponto a se destacar desse período de desenvolvimento são as percepções internas e externas, portanto, o que a criança vê, ouve e o que vive, são os primeiros instrumentos para sua futura ação criativa. Após este acúmulo de informações o que chamamos de dissociação, que corresponde em focar em elementos específicos de um todo, para depois resultar na combinação, união desses elementos específicos para reformular algo novo, capaz de formar pensamentos abstratos e conceitos.

Na criança a criatividade se manifesta em todo seu fazer, criar é viver. Manifesta-se na fantasia, na imaginação, na brincadeira. As crianças agem espontaneamente, desta forma a produtividade infantil é rica em descobertas. Conforme a criança vai se desenvolvendo, sua maneira de se expressar se modifica, e consequentemente seus comportamentos. Essas mudanças na expressividade infantil acontecem de acordo com as mudanças físicas e psíquicas da criança. Ostrower (2010) declara que a criatividade infantil pode ser estimulada. Este estímulo, pode influenciar nos objetivos e nos comportamentos da criança, representando uma forma de aculturamento:

A criatividade infantil é uma semente que contém tudo o que o adulto irá realizar. Interessam-nos as comparações com o mundo infantil para podermos enfocar mais claramente o início dos processos criativos e também o desenvolvimento sob determinadas circunstâncias culturais [...]. (OSTROWER, 2010, pág. 130).

Então se, a criatividade infantil é o motor para o futuro adulto que a criança se tornará, o estímulo a essa criatividade é base para o desenvolvimento da criança como ser sensível, responsável, autônomo, consciente, e pertencente a uma sociedade. O processo de maturidade envolve a busca de identidade e a construção da personalidade.

A arte é a forma de expressão da criança. Sendo assim, está ligada à comunicação dos pensamentos, e conforme seu crescimento passa a perceber e interpretar tudo a seu redor.

A arte pode desempenhar papel significativo no desenvolvimento das crianças. O foco de aprendizagem é a criança dinâmica, em desenvolvimento, em transformação, a qual se torna cada vez mais consciente de si própria e do seu meio. A educação artística pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade que é necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e incertezas.

(LOWENFELD, 1970, p. 33)

A educação tem o papel de promover situações que coloquem os alunos em situações desafiadoras, com intuito de fazê-lo perceber a necessidade de adaptação em seu meio. Cada dia de experiência da criança é crescimento gradativo, e isso enriquece seu dia-a-dia. Portanto permitir experiências significativas que desenvolvam a imaginação

e percepção da criança é a função fundamental da educação.

Dessa maneira, cabe ao professor propiciar práticas significativas que ampliem a imaginação construindo bases fortes para manifestação da atividade criativa.

Diversos autores ressaltam que a efetiva participação das crianças em sala de aula depende de diversos fatores: como tipo de conteúdo, tipo de atividade, nível de complexidade, recursos e materiais de apoio, regras e combinados para realização da aula, além da atuação do professor no decorrer da aula. (Onrubia,1996)

A forma de atuar do professor é o que influencia a ação educativa. São os professores que estruturam as intenções pedagógicas. Por meio das necessidades e interesse dos alunos, as relações organizadas entre o professor e aluno serão ajustadas. Segundo Zabala (1996; 1998) a capacidade observação e elasticidade do professor é que proporcionam possíveis o acompanhamento e a intervenção diferenciada, atendendo as necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades em grupo ou individualmente na elaboração de uma atividade.

O professor deve oferecer aos alunos condições durante o processo de construção, em seus progressos, em suas limitações, propiciando situações onde desenvolvam sua atividade mental, estabelecendo relação com o conteúdo apresentado, atribuindo-lhes significado, regulando o próprio processo de aprendizagem, promovendo autoestima e potencializando a autonomia, avaliando seus esforços.

Na Educação Infantil é que se inicia o processo de desenvolvimento da criatividade. Através de atividades e experiências planejadas partindo sempre do estudo e dos interesses das crianças. Todos possuem a possibilidade de aprender juntos, partilhando conhecimentos, com apresentação de obras, leituras e vídeos. Os conteúdos são apresentados e as crianças constroem novos pensamentos, hipóteses, imaginações, a fim e resolver seus desafios diários de maneira autônoma e respeitando a individualidade de cada um.

O desenvolvimento da criatividade é que estimula a construção do pensamento. A criança vai se enxergando como sujeito da sociedade e aglutinando seu aprendizado, sua cultura aos novos ensinamentos que aprende na escola.

Para aflorar o processo criativo na criança, os professores também precisam desenvolver sua prática criativa.

Um aspecto relevante na prática dos professores e oferecer materiais e recursos diversos. Variedade de materiais recicláveis, tintas, elementos da natureza, pincéis e papéis. Atividades como contações de histórias, obras, músicas, esculturas, biografias, apresentação de artistas, desenhos com intervenção, coleta e observação de materiais.

Quando não há estímulo à criatividade na educação, a criança se torna um indivíduo fechado, terá dificuldade em pensar, em encontrar soluções para os desafios, em ter ideias, terá dificuldades futuras nas atividades que irá desenvolver, em qualquer área (biológica, saúde, educação), não conseguirá alcançar lugar de destaque dentro do ambiente de trabalho.

É desenvolvendo a criatividade que a criança saberá realizar escolhas futuras e não ficará presa ao que já está pronto; - o desenvolvimento da criatividade é essencial, pois coloca ao indivíduo a disponibilidade de formar, de ser consciente, sensível, de fazer história. O indivíduo constrói pensamento e assim, consegue se transformar constantemente, bem como transformar a sociedade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da minha formação e também por toda a bibliografia que estudei até agora, entendemos que a ação criativa é inerente ao ser humano e o acompanha durante toda a vida, principalmente na infância, como afirma Vygostky (2009). Portanto é na Educação Infantil a fase que mais propicia o desenvolvimento da criatividade humana.

Nesta direção, este artigo vem destacar e corroborar a existência de práticas criativas na Educação Infantil. Os professores devem estimular o desenvolvimento da criatividade a todo instante, pois é através do processo de criação que a criança soluciona problemas, resolve desafios e busca modos diferentes de enxergar o mundo a sua volta.

Quando o professor acolhe o interesse das crianças desenvolvendo atividades relacionadas ao interesse delas, proporciona o sentimento de pertencimento da criança, originado o desenvolvimento da sensibilidade e da autonomia das crianças. Além de perceber que não está no centro da relação ensino aprendizagem, e sim que é um mediador nesse processo. Isso estreita os laços entre o aluno e o professor, tornando o ambiente escolar mais prazeroso e possibilitando maior aproveitamento da criança.

REFERÊNCIAS

CUNHA, S.R.V.; CARVALHO, R.S. Arte Contemporânea e Educação Infantil crianças observando, descobrindo e criando. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

RCNEI: Referencial Curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

https://repositorio.unesp.br/handle/11449/203504. Acesso em 10/03/22 ás

08h02

https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5dc6xckgtrq56ctpbt3kccs/?lang=pt. Acesso em

20/03/2022 ás 12h38.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

JOICE HERNANDEZ MARTINS

RESUMO

Este artigo trata do tema Psicomotricidade e Desenvolvimento Infantil. Esta pesquisa tem como objetivo estudar e compreender a importância da Psicomotricidade para a estimulação de bebês nas instituições de ensino que atendem crianças de três a quinze meses, aproximadamente, ou seja, os berçários. A Psicomotricidade constitui-se como uma base para a aquisição da habilidade motora na infância. A contribuição efetiva para a formação e estruturação do esquema corporal é incentivada na prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. O desenvolvimento psicomotor alicerça a capacidade criativa, e, o educador deve estar atento aos estímulos necessários para esse desenvolvimento. O desenvolvimento motor do bebê está relacionado diretamente ao seu crescimento físico, assim é sua maturação biológica é que determinará seu estágio de desenvolvimento psicomotor. Por isso é importante saber quais são os objetivos propostos e as atividades relativas a cada fase do desenvolvimento, para que possamos desenvolver um trabalho educativo que estimule o desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta as características de cada um.

Palavra-chave: Psicomotricidade; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar e compreender a importância da Psicomotricidade para a estimulação de bebês nas instituições de ensino que atendem crianças de três a quinze meses, aproximadamente, ou seja, os berçários.

A Psicomotricidade se constitui como uma base para a aquisição da habilidade motora na infância. A contribuição efetiva para a formação e estruturação do esquema corporal é incentivada na prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. O desenvolvimento psicomotor alicerça a capacidade criativa, e, o educador deve estar atento aos estímulos necessários para esse desenvolvimento.

O educador tem seu perfil construído, ou melhor, alicerçado, durante todo o período em que realiza a Graduação. Esse período, atualmente, tem se mostrado bastante flexível devido a várias opções de ofertas existentes no “mercado educacional”. Em média, vai girar em torno de três a quatro anos, ou talvez até menos, tendo em vista o aumento pela procura de cursos EAD - educação a distância – que além de ter um custo efetivo bem menor do que as “tradicionais” aulas presenciais, que tem atraído muitas pessoas, asseguram oferecer uma formação completa e em menos tempo.

No entanto, o que acontece muitas vezes é, que ao sair com o diploma de pedagogo ou pedagoga nas mãos, surge um sentimento de despreparo e insegurança para lidar com o processo de aprendizagem de vidas tão pequenas. Nesses casos, o que tende a acontecer com o profissional, é partir em busca de uma especialização, como foi o meu caso, objetivando obter um melhor alicerce para poder propiciar de forma correta, segura e consciente, situações de ensino/aprendizagem onde as crianças possam experienciar novas vivências de forma lúdica e prazerosa.

Nos berçários, que é o foco dessa pesquisa, quem assume essa responsabilidade de propiciar essas vivencias são as berçaristas, que possuem, quando muito, apenas um curso de formação para babás. Mesmo sendo supervisionadas por pedagogas, quem permanece o maior período com as crianças são essas profissionais.

Por todo esse histórico, surgiu a minha inquietação em realizar essa pesquisa sobre as contribuições da psicomotricidade na educação infantil, pois, é comprovado por estudos e pesquisas a importância e os benefícios que um educador capacitado traz as crianças ao estimulá-la desde cedo, contribuindo assim para um melhor desempenho escolar no futuro, diminuindo as estatísticas de fracasso escolar, bem como despertar na criança o interesse em aprender, aproveitando a facilidade que apresentam em participar de brincadeiras, ministrando-as para objeti-

vos de aprendizagem.

Assim, este tema vem abordar a importância de ter um olhar psicomotor no ambiente de berçários, pois o educador para lidar com crianças nesta faixa etária, deverá ser um observador, ter olhos, ouvidos e sensibilidade para perceber as necessidades das crianças não só em grupo, mais, e especialmente, na individualidade de cada uma. Será, por meio de ações do cotidiano de um berçário, que analisaremos a importância da psicomotricidade no desenvolvimento dos bebês, e como as berçaristas podem contribuir nesse processo.

CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA

A psicomotricidade é a ciência que tem por objetivo o estudo do homem através do seu corpo em movimento, e está relacionada ao seu mundo interno e externo, que está estritamente relacionado à maturação em processo, explicitando que o corpo é a origem das aquisições orgânicas, cognitivas e afetivas, podemos observar o quanto é essencial ser trabalhada de forma adequada na educação infantil, garantindo com que a criança possa superar obstáculos presentes durante o processo de aquisição da aprendizagem.

Para um bom desenvolvimento dos bebês, é necessário que os mesmo sejam estimulados desde muito cedo, mas sem forçar sua natureza. A estimulação por meio de movimentos e o manuseio de objetos que estimulam as suas habilidades de forma lúdica é essencial para o desenvolvimento psicomotor.

Afirma Fonseca (2001), que de acordo com a teoria de Piaget, a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças nos primeiros anos de vida. Até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz. Todo o conhecimento e a aprendizagem concentram-se na ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento.

A psicomotricidade faz parte de todos os gestos e atividades existentes, realizadas pelas crianças ela se desenvolve através da motricidade, que propõe o conhecimento e domínio do o corpo, em meio às relações sociais. Sendo assim, o trabalho com a psicomotricidade é imprescindível para enriquecer e aprimorar o desenvolvimento global das crianças. É de suma importância compreender que a estrutura psicomotora da educação é a base que fundamenta o processo intelectual de aprendizagem dos alunos.

A Psicomotricidade e suas contribuições para a aprendizagem global na educação infantil, é um meio de auxílio para o desenvolvimento das crianças em todas as suas necessidades, por meio de experiências motoras, socioafetivas e cognitivas, que são indispensáveis à formação integral dos alunos [...] o lúdico deve embasar o trabalho do professor com a psicomotricidade e as práticas lúdicas, devem propiciar o desenvolvimento das funções psicomotoras do esquema corporal, a estruturação temporal e espacial e a imagem corporal, estas funções irão auxiliar as crianças a descobrirem o seu mundo e o mundo que acerca (FIEP, 1988, p. 20).

Fonseca (2001) afirma que as práticas com a Psicomotricidade como fonte principal no processo educativo devem refletir não somente questões relacionadas à motricidade, mas também questões de ética, valores e cidadania, permeando um trabalho significativo que é respaldado por Lei, as práticas de trabalhos devem desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, propiciando a construção de sua autonomia, criticidade, leitura de mundo, através de um ambiente prazeroso, atrativo e estimulador, problematizando a realidade, por meio de um aprendizado integrador, que apresenta em seus resultados a transformação do sujeito para a construção de valores.

É importante oferecer ao bebê a oportunidade de brincar, assim ele adquiri canais de comunicação e abertura para o diálogo com o mundo, desenvolvendo seu controle interior, a autoestima, estabelecendo relações de confiança e posteriormente interagindo o desejo de aprender.

Acompanhar a criança num processo psicomotor, como acrescenta Oliveira (2003), possibilita-lhe uma melhor estruturação tanto mental quanto corporal. De posse de uma prática que dê lugar a criatividade e a espontaneidade, consequentemente, a criança fortalecerá sua autoestima, realizará novas descobertas, construirá relações de confiança consigo mesma e com os outros, e avançará nos demais aspectos, tanto cognitivos quanto motores.

A Psicomotricidade não é exclusiva de um método, de uma “escola” ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano, da interação com os objetos, propiciando o desenvolvimento de sua integralidade (FONSECA, 2001, p. 89).

Pode-se perceber, de acordo com as afirmações dos autores citados acima, que ao brincar, a criança expressa suas representações mentais, enriquece suas experiências, estimula a criatividade e desenvolve habilidades. Tem a possibilidade de construir, transformar e reconstruir seu imaginário e possibilita seu desenvolvimento afetivo e intelectual. É importante oferecer à criança a oportunidade de brincar, assim ela terá canais de comunicação e abertura para o diálogo com o mundo, desenvolvendo seu controle interior, a autoestima, estabelecendo relações de

confiança consigo mesma e com os outros e se motivará para o desejo de aprender.

CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA APRENDIZAGEM

A educação psicomotora é uma técnica e passa pelos mesmos caminhos de uma aprendizagem natural, primeiro através de exercícios motores, onde o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções; segundo, por meio de exercícios sensório-motores, com a manipulação de objetos possibilitando a percepção de diversas noções; e por último por meio de exercícios percepto motores, em que são realizadas manipulações mais sutis e a percepção visual.

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1999): Psicomotricidade é a ciência que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Araújo (1992) define que a psicomotricidade é uma prática que visa várias formas para se trabalhar, envolvendo a ciência, no qual estuda o desenvolvimento do bebê e do seu corpo em movimento, como uma psicanálise que é observada durante o desenvolvimento das crianças no decorrer da sua vida.

A psicomotricidade surge como uma sugestão de atividade extracurricular, ou mesmo contemplada nas orientações curriculares para Educação Pré-escolar. Esta disciplina seria uma forma de intervir e facultar ambientes lúdicos, propícios para esta tomada de consciência social, onde a criança se conhece a si e aos outros, estabelecendo uma relação fulcral entre ela própria, o seu corpo e o ambiente que a envolve (Wallon, 1986).

O desenvolvimento motor do bebê está relacionado diretamente ao seu crescimento físico, assim é sua maturação biológica é que determinará seu estágio de desenvolvimento psicomotor. Por isso é importante saber quais são os objetivos propostos e as atividades relativas a cada fase do desenvolvimento, para que possamos desenvolver um trabalho educativo que estimule o desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta as características de cada um.

Araújo (1992) enfatiza que a aprendizagem motora pode ser definida como sendo uma mudança na capacidade do indivíduo para executar uma habilidade motora, que deve ser inferida de uma melhoria relativamente permanente no desempenho, como resultado da prática ou de experiência. Ela tem como objetivo investigar as mudanças no comportamento motor do indivíduo, observando os mecanismos e as variáveis responsáveis por estas mudanças.

[...] baseando-se na necessidade da educação integral da criança que adentra no âmbito escolar, devemos dar possibilidades, bem como propiciar condições motoras, afetivas, cognitivas e sócio afetivas para seu desenvolvimento. Sendo assim, para que esse desenvolvimento se consolide, a psicomotricidade na aprendizagem global das crianças, deve ser entendida como uma ciência que vai estudar o indivíduo em função de todos seus movimentos, como se dá sua realização, seus aspectos motores, cognitivos, afetivos e seus resultados com o meio social (FONSECA, 2008, p. 89).

Segundo a Teoria da Evolução da Espécie apresentada no ano de 1859 por Charles Darwin no livro A Origem das Espécies, através da seleção natural, o desenvolvimento humano se dá a partir das interações com o outro e com o meio social. Desde os primeiros dias de vida, a criança apresenta reflexos motores, nessa fase ainda são incontrolados, ou seja, são reflexos primitivos, mas mesmo assim é o meio que as crianças possuem para se comunicar com o mundo que a cerca. Em sua teoria, Darwin observou que os seres vivos sofrem modificações que podem ser passadas para as gerações seguintes, surgindo a ideia da seleção natural.

"No caso das girafas, ele imaginou que, antigamente, haveria animais de pescoço curto e pescoço longo. Com a oferta mais abundante de alimentos no alto das árvores, as girafas de pescoço longo tinham mais chance de sobreviver, de se reproduzir e assim transmitir essa característica favorável aos descendentes. A seleção natural nada mais é, portanto, do que o resultado da transmissão hereditária dos caracteres que melhor adaptam uma espécie ao meio ambiente [...]" (Charles Darwin, 1859)

De acordo com Picollo (1993) a evolução humana baseia-se fundamentalmente em sua história física e intelectual, passando desde sua forma de sobrevivência e subsistência até sua forma de se locomover. Na primeira infância, a atividade mental é mais rápida e é através da exploração de movimentos variados que se pode aperfeiçoar o sucesso da criança em tarefas intelectuais. É o autoconhecimento que vai leva-la a capacidade de lidar com os problemas e isso se consegue nas propostas motoras que fazem com que as criança conheça as suas potencialidades.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica [...] Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência do seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo, [...] A

educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância, conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas. (Le Boulch, 1988, p. 11).

Baseando-se nesses processo de evolução, pode-se iniciar uma rápida análise das mudanças e avanços da criança no seu todo. Ao analisamos os nossos antecedestes, podemos dizer que a nossa espécie está em constante evolução. Já percorremos um longo caminho de desenvolvimento psicomotor desde a época do homo erectus até chegar ao homo sapiens. Mas não podemos afirmar que o homem já chegou ao ápice de seu desenvolvimento, tanto motor quanto cognitivo.

Por essa evolução a psicomotricidade, vem sendo cada vez mais estudada, acompanhando a evolução e o desenvolvimento motor desde a fase neonatal, ou seja, ao nascer, até a fase da retrogênese, a terceira idade, onde ocorre a deterioração da organização psicomotora. Segundo Ajuriaguerra (1983), a psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso.

Por isso quanto mais à criança puder vivenciar o seu corpo, melhor será a sua desenvoltura, e isso se refletira durante seu processo de aprendizagem. Piaget, Wallon e Vygotsky reforçam essa teoria. Wallon nos fala sobe a relação da criança com objetos e com os outros, e como ela aprende a parti da imitação. Vygotsky estudou a importância das atividades lúdicas que levam a criança a reproduzir muitas situações do seu cotidiano, e brincando de "faz de conta", reelabora e organiza suas aprendizagens. E Piaget ressalta que a criança cria experiências para si mesma, por meio de suas próprias ações sobe o ambiente.

No entanto alguns fatores como a maturação, a hereditariedade e o ambiente, podem influenciar o desenvolvimento motor. O sucesso do desenvolvimento motor não depende da precocidade de experiências motoras, mas sim da possibilidade de que as tenham.

CAPÍTULO 3 - ÁREAS DA PSICOMOTRICIDADE QUE PODEM SER TRABALHADAS NO BERÇÁRIO

O desenvolvimento psicomotor abrange o funcionamento do corpo com um todo. Fonseca (2001), apresenta 7 fatores que devem ser estimulados e trabalhados desde a educação infantil, os quais são: a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade, a noção corporal, a estruturação espaciotemporal e praxias fina e global. No entanto o foco de estimulação no berçário são os fatores de tonicidade e equilíbrio.

Le Bouch (1992, p.55), define que o tônus é o alicerce de qualquer atividade prática, pois está presente em todas as funções motoras de nosso organismo como equilíbrio, a coordenação, o movimento entre outros.

A criança deve viver o seu corpo através de uma motricidade não condicionada, em que os grandes grupos musculares participem e preparem os pequenos músculos, responsáveis por tarefas mais precisas e ajustadas. Antes de pegar num lápis, a criança já deve ter, em termos históricos, uma grande utilização da sua mão em contato com inúmeros objetos (FONSECA, 2008, p. 89).

Como afirma Wallon (2003) a função tônica é aquela que mantém certa tensão no músculo e sustenta seu esforço, ou seja, é a atividade que mantém em todos os momentos os músculos em forma, na posição que tomaram e que lhes dá um grau variável de consistência. Ou seja, esta tensão é que orientará nossos músculos a sustentar nosso corpo, nas diferentes posturas e atitudes corporais.

Ele está diretamente ligado as nossas reações, atitudes, sensações e sentimentos. Quem já não ouviu alguém dizer a frase: O corpo fala. São exatamente estas reações e atitudes posturais conscientes e inconscientes que são capazes de transmitir a mensagem de que estamos tristes ou com dor, através de nossa expressão facial ou corporal.

Segundo Sánchez, Martinez e Peñalver, (2003) o tônus possui diferentes funções: No aspecto motor: o tônus assegura o equilíbrio do corpo em cada uma de suas partes, é o ponto de apoio de cada movimento e, além disso, sustenta a progressão de cada fase deste, adotando uma atitude apropriada.

Através do tônus somos capazes de manter alguns equilíbrios tais como: andar, sentar e não cair mantendo-se equilibrado sobre nosso tronco e quadril. É ele que nos torna flexível, permitindo alcançar, pegar ou segurar objetos com precisão.

Pois é por meio de cada sentimento ou emoção vivida é que contraímos ou relaxamos nossa musculatura, responsável por nossas expressões, desejos e vontades. Ao passarmos por uma sensação de desconforto, nosso corpo alterna a postura, ou seja, enrijecemos ou relaxamos conforme determinadas situações, ocasionando uma queda da tensão tônica diante de determinada situação. Wallon (1979) apud Sánchez, Martinez e Peñalver, (2003, p.36) afirma que:

A função tônica do corpo é a mais primitiva e fundamental forma de comunicação e intercâmbio e assegura que, no princípio, a criança vive e sente seu corpo como corpo somente em relação com o outro. Utiliza o termo "diálogo tônico" para definir a estreita relação que se estabelece entre o bebê e a figura maternal, a partir do contato corporal, das manifestações tônico-emocionais e da palavra. Mediante essa estreita comunicação,

a mãe contém as manifestações do bebê.

Sobre o diálogo tônico é importante ressaltar a importância da figura materna ou quem a representa para a criança, pois é ela que irá traduzir o mundo para o bebê, seus sentimentos, suas angústias apenas pelo toque de seus corpos e pelas trocas de olhares. É importante falamos também sobe as alterações do tônus: Fonseca (2001) define que a criança com perfil hipotônico é mais extensível, calma em termos de atividade, o seu desenvolvimento postural é normalmente mais lento que o das crianças hipertônicas. Segundo ele, tende a aparecer mais no sexo feminino, caracterizam-se por ter maior interesse pelas atividades de praxia fina e preensão, por consequência, tendem a serem mais reflexivas, controladas e possuem atividades mentais mais elaboradas. Seus movimentos são mais soltos e tem maior coordenação.

Oliveira (2003, p.28), associa a hipotonia a uma diminuição da tonicidade muscular da tensão, ou seja, tônus corporal baixo. A hipertonia é definida por Fonseca (2001), como aumento da rigidez, ativa, com desenvolvimento postural mais precoce. Daí a sua predisposição para a marcha e para a exploração do espaço envolvente, consequentemente, as suas atividades mentais surgem mais impulsivas, dinâmicas e, por esse fato também, mais descoordenado e inadequado. Devido à extensibilidade, aparece mais no sexo masculino. Para Oliveira (2003), a hipertonia é um aumento do tônus, os músculos possuem maior resistência devido a sua contração em excesso.

Durante a idade pré-escolar, deverão ser identificados problemas de desenvolvimento que possam comprometer a aprendizagem escolar, bem como desenvolver aptidões pré- escolares necessárias. Durante a idade escolar, as atitudes dos educadores, das diversas áreas, a aplicação de seus métodos e a invenção de novos instrumentos deveriam ser estudadas em termos interdisciplinares (FONSECA, 2008, p. 534).

Segundo Rosa Neto (2007), o equilíbrio é o estado de um corpo quando forças distintas atuam sobre ele se compensam e anulam-se mutuamente. Do ponto de vista biológico, a possibilidade de manter posturas, posições e atitudes indicam a existência de equilíbrio.

O equilíbrio está diretamente relacionado à força da gravidade e as sensações proprioceptivas (percepção do corpo e seus músculos), a percepção visual, a percepção do meio ambiente em conjunto com o sistema vestibular, é esta relação em conjunto que nos permite estar em uma mesma posição sem cair, seja ela sentada, em pé ou em movimento.

Segundo Winnicott (1997, p.12), as crianças estão sempre em movimento, se deslocando entre ações incertas, aleatórias, em função de sua curiosidade com o mundo, para a construção de interesses próprios mais claros. A escola pode aproveitar esse movimento, ou então, pode inibi-lo de tal modo que desencoraje a criança em sua interação com o meio.

Durante o movimento, o tono postural deve se ajustar a fim de compensar o deslocamento do peso do corpo de uma perna a outra e assegurar, ao mesmo tempo, o equilíbrio de todo o corpo. Nossos pés têm fundamental importância em nosso equilíbrio, pois eles se responsabilizam em nos mantermos na posição vertical, suportando nosso peso, sendo importante também à coluna vertebral, e as articulações pélvicas e dos joelhos, ambos responsáveis e fundamentais para o andar.

[...] independente dos fatores que são de responsabilidade da escola, nada muda o fato de que, o essencial é o aprendizado e crescimento dos alunos, apresentar a criança o meio, que ela faz parte dele e que ela deve vivê-lo concretamente dentro desse meio, e é por meio do conhecimento motor, da exploração dos objetos e das relações afetivas, que a criança terá os subsídios cognitivos, afetivo e motores para conseguir tolerar a sucessão das informações que será exposta a ela durante todo seu crescimento (FONSECA, 2008, p. 89).

Rosa Neto (2007) afirma que a criança pequena antes de alcançar o equilíbrio adota apenas posturas, o que equivale a dizer que seu corpo reage de maneira reflexa aos múltiplos estímulos do meio. A postura está estruturada ao tônus muscular. Os reflexos podem fazer intervir músculos, segmentos corporais ou o corpo todo, como, por exemplo, a postura tônica em flexão ou extensão.

O equilíbrio pode ser estático e/ ou dinâmico: Estático: é o equilíbrio que nosso corpo necessita para estarmos parados em uma mesma posição e não cair, ele é de origem proprioceptiva, ou seja, é necessário sabermos onde está cada parte do nosso corpo, músculos e a posição na qual nos encontramos para nos mantermos parados, requer muita concentração. Dinâmico: é o nosso movimento e nossa mudança postural, ou seja, o andar, subir, descer, correr, pular entre outros. O equilíbrio dinâmico está em constante reorganização muscular.

A criança com uma equilibração adequada executa suas atividades com menor esforço e desgaste, mantendo uma movimentação harmônica e coordenada, tendo a possibilidade de interagir com o outro e explorar todos os objetos que necessita para sua aprendizagem.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva voltada

a psicomotricidade e o desenvolvimento na educação infantil. A pesquisa bibliográfica busca descobrir aquilo que já foi escrito e produzido de maneira cientifica por outros autores, tornando o aprendizado mais maduro com novas descobertas nas mais diversas áreas do conhecimento. Com o avanço das tecnologias de informação, a pesquisa na Internet e em bases de dados que possuem credibilidade científica, é muito utilizada como mecanismo de busca para localização do material bibliográfico.

Para atingir os objetivos deste estudo utilizamos as contribuições de Di Fonseca (2008), Le Boulch (1992), Oliveira (2003), dentre outros. Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo e foi possível constatar que a Psicomotricidade no âmbito educacional cada vez mais vem ganhando mais relevância, ela hoje é utilizada como instrumento para a aprendizagem, e de forma lúdica e prazerosa contribui para o desenvolvimento global das crianças, com o respaldo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O trabalho na educação infantil, requer de seus educadores um aprimoramento constante e a renovação dos estudos, uma vez que é na educação que inicia o trabalho com o desenvolvimento global nas crianças, atuando não só com a motricidade, mas também com as dificuldades e transtornos na aprendizagem.

CONCLUSÃO

Com base nos conceitos abordados nesta pesquisa temos que o desenvolvimento motor do bebê está relacionado diretamente ao seu crescimento físico, assim é sua maturação biológica é que determinará seu estágio de desenvolvimento psicomotor. Por isso é importante saber quais são os objetivos propostos e as atividades relativas a cada fase do desenvolvimento, para que possamos desenvolver um trabalho educativo que estimule o desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta as características de cada um.

Devemos propiciar exercícios psicomotores a fim de equilibrar e harmonizar o tônus na contração e relaxamento muscular para que haja um equilíbrio do músculo a fim de melhorar o desenvolvimento da criança de forma global, respeitando os aspectos, afetivos, sociais, cognitivos e motores.

A atitude do berçário frente à espontaneidade da criança pode influenciar fortemente o rumo do processo de aprendizagem da criança. O berçário que dedica atenção especial para o desenvolvimento psicomotor dos bebês tende a contribuir com o bom aprendizado no desenvolvimento infantil.

Com base na pesquisa realizada podemos concluir que a psicomotricidade se constitui como uma base para a aquisição da habilidade motora na infância. A contribuição efetiva para a formação e estruturação do esquema corporal é incentivada na prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. O desenvolvimento psicomotor alicerça a capacidade criativa, e, o educador deve estar atento aos estímulos necessários para esse desenvolvimento.

Para todo movimento que realizamos fazemos uso de nossa musculatura, e para que haja este movimento é necessária uma contração muscular e em contrapartida uma relaxação muscular, que faz com que consigamos realizar os diferentes movimentos, mesmo quando estamos em estado de repouso. Precisamos de tônus suficiente para ficar em pé contra a gravidade e para manter boa postura e alinhamento, mas não tanto que nos deixe tensos ou rígidos, para esta tensão dá-se o nome de tônus muscular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FIEP BRASIL; Federação educacional de educação física. Psicomotricidade, psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

LE BOULCH, J. (1988). Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1988.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. 7ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NETO, Rosa Francisco. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Trad. Cabral A. & Oiticica,

C. M. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SÁNCHEZ, PiJar Arnaiz; MARTINEZ, Marta Rabadán; PENALVER, Iolanda Vives. A psicomotricidade na educação infantil: uma pratica preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Wallon, Henri. Psicologia. São Paulo: Ática. 1986.

WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p.12.

NOVA GERAÇÃO ASSESSORIA EDUCACIONAL INCLUINDO O ALUNO COM AUTISMO NA CLASSE REGULAR

JOSELMA MAIA

RESUMO

Dependendo da forma de autismo apresentada, é possível que mesmo um médico ou psicólogo experiente encontre alguma dificuldade para fazer o diagnóstico na primeira abordagem. O melhor diagnóstico é sempre o relato de familiares, desenhos, anotações e o comportamento, exames como a tomografia de crânio ou a ressonância magnética, pouco ou quase nada oferece ao diagnóstico. Ainda hoje se discute a causa do autismo.

O autismo inicia antes dos trinta e seis meses e a esquizofrenia é mais rara antes dos cinco anos. As complicações pré e perinatais e disfunção cerebral são mais comuns no transtorno autista e menos na esquizofrenia. No autismo, há a dificuldade de interação social, ausência de fala ou ecolalia, comportamentos estereotipados e repetição de gestos e falas. Já na esquizofrenia podem aparecer alucinações e delírios, transtornos do pensamento.

As causas do autismo são desconhecidas, há vários estudos, mas nenhum comprovado de forma decisiva, portanto há várias hipóteses ainda não concluídas. A hipótese de uma origem relacionada à frieza ou rejeição materna já foi descartada, relegada à categoria de mito há décadas.

Nas crianças autistas, o repertório de atividades e interesses é acentuadamente restrito. Apresentam resistência à mudança e insistência, sem motivo, em seguir rotinas de modo preciso. Algumas delas apresentam agressividade, chegando até a se auto ferir.

Todos os níveis de QI podem ocorrer em associação ao autismo, mas ocorre o retardo mental significativo em vários casos. O autismo pode estar presente mesmo em pessoas com inteligência normal ou superior. Sendo assim, o teste de QI não é critério determinante para o autismo.

É necessária uma avaliação rigorosa para ser dado o diagnóstico do autismo, mas antes de tudo é imprescindível obter o maior número de informações dos pais da criança, suas principais preocupações e queixas em relação ao comportamento dela, pois os pais são as pessoas que melhor conhecem a criança.

INTRODUÇÃO

CAPITULO 1 - AUTISMO

Embora algumas meninas desenvolvam autismo, casos de meninos com esta desabilidade são em proporção de três para um (três meninos autistas para cada menina). Os especialistas atribuem isso a componentes genéticos, contudo, até descobrirem a causa real do autismo, será difícil obter uma resposta. Em gêmeos idênticos a chance de desenvolver autismo - quando um o é - chega a e 98%.

O autismo é fundamentalmente uma forma particular de se situar no mundo e, portanto, de se construir uma realidade para si mesmo. Associado ou não a causas orgânicas, o autismo é reconhecível pelos sintomas que impedem ou dificultam seriamente o processo de entrada na linguagem para uma criança, a comunicação e o laço social (Aguiar, 2012, p.42).

Conforme Aguiar, (2012) nos passa que as estereotipias, as ecolalias, a ausência de linguagem, os solilóquios, a auto agressividade, a insensibilidade à dor ou a falta de sensação de perigo, são alguns dos sintomas que mostram o isolamento da criança ou do adulto em relação ao mundo que o rodeia e sua tendência a bastar-se a si mesmo. O autismo é uma condição permanente, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto com autismo. Assim como qualquer ser humano, cada pessoa com autismo é única e todas podem aprender.

Segundo Frazão (2014, p.52), as pessoas com autismo podem ter alguma forma de sensibilidade sensorial. Isto pode ocorrer em um ou em mais dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – que podem ser mais ou menos intensificados. Por exemplo, uma pessoa com autismo pode achar determinados sons de fundo, que outras pessoas ignorariam, insuportavelmente barulhentos. Isto pode causar ansiedade ou mesmo dor física.

Segundo Oliveira (2012), há 5 tipos de Transtornos do Espectro

Autístico:

“Autismo clássico: Caracterizada por problemas com a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, autismo

clássico é tipicamente diagnosticado antes dos três anos. Sinais de alerta incluem o desenvolvimento da linguagem atrasada, falta de apontador ou gesticulando, mostrando falta de objetos, e auto-estimulação comportamento como balançar ou bater as mãos".

De acordo com Visani & Rabello (2012,p.5), é fundamental que o diagnóstico seja feito por profissionais da área clínica que tenham conhecimento sobre o autismo, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis.

"O autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação. A intervenção precoce no quadro de autismo não só aumenta as possibilidades de tratamento, como ainda minimiza alguns sintomas experimentados pelos pais, agravados com o passar do tempo: depressão, perda da capacidade tanto de supor um sujeito na criança quanto de revelar-se como faltante, e, por fim, a impossibilidade de impor "nãos" a esta criança" (Visani & Rabello, 2012,p.06).

O quadro clínico do autismo, segundo o DSM IV TR (APA, 2002,p.11) é: Prejuízo da habilidade social: não compartilham interesses, não desenvolvem empatia e demonstram certa inadequação em abordar e responder aos interesses, emoções e sentimentos alheios. Prejuízo no uso de comportamentos não verbais como: contato visual direto, expressão facial, postura corporal e com objetos.

Primeiramente, seria importante adequar o autista no mundo jurídico, mas isto depende do grau de autismo, pois há pessoas que apresentam traços de autismo e conseguem exprimir suas vontades e são completamente capazes de responder pelos seus atos e exercer suas vontades civilmente, já há autistas que deverão sempre ser representados, por não terem o necessário discernimento, portanto absolutamente incapazes, e também os relativamente incapazes, que tem o discernimento reduzido, deverão ser assistidos pelo seu representante legal.

Alterações de comportamento: padrões restritos de interesse, manipulação sem criatividade dos objetos, ausência de atividade exploratória, preocupação com as partes de objetos, inabilidade para participar de jogos de imitação social espontâneos, adesão a rotinas rígidas, presença de maneirismos motores e crises de raiva ou pânico com mudanças de ambiente; mudanças súbitas de humor, com risos ou choros imotivados, hipo ou hiper responsividade aos estímulos sensoriais e agressividade sem razão aparente. Comportamentos auto agressivos, como bater a cabeça, morder-se, arranhar-se e arrancar os cabelos podem ocorrer (APA, 2002,p,68).

As crianças autistas apresentam dificuldade na interação social e têm um pobre contato visual, além de apresentarem dificuldade também em interpretar os sentimentos das pessoas com quem convivem ou não. Muitas vezes, são incapazes de entenderem piadas e trocadilhos. Portanto, apresentam comprometimento em várias habilidades do desenvolvimento psicológico que são afetadas ao mesmo tempo e em níveis diferentes. Há comprometimento na comunicação, na fala, no uso dessa fala no meio social, apresentando, muitas vezes, ecolalia, estereotipia e postura inadequada. A expressão facial e os gestos, quando presentes, são mínimos e, muitas vezes, inapropriados.

O sono, a alimentação e as respostas aos estímulos sensoriais também podem ser afetados. Essas crianças, muitas vezes, são confundidas com crianças surdas, por apresentarem indiferença social e não responderem ao chamado dos outros.

As crianças autistas usam objetos para girá-los e sacudi-los e costumam enfileirar e arrumar os brinquedos ou objetos da mesma maneira.

Segundo Brentani (2013) em pesquisa que desenvolveu, acriança autista tem peculiaridades ao brincar. Sua pesquisa mostrou que a atividade lúdica da criança autista é essencialmente sensório-motora, mas com a participação e incentivo de um adulto, ajudando a criança a explorar outras formas de brincar, haverá uma grande contribuição no seu desenvolvimento, beneficiando assim seu prognóstico. A atividade lúdica é muito importante, pois para a criança, ela é uma forma de expressão.

O autismo é uma doença do desenvolvimento e, portanto, é importantíssimo saber quando os sintomas iniciaram e o que acontecia na época. Muitos pais são inexperientes e acabam não notando comportamento diferente no filho ou, quando notam, notam após certo tempo, muitas vezes, depois de entrarem na escola.

Informações como: quando começou a engatinhar, andar, sorrir, falar são muito importantes para o diagnóstico do autismo, mas é fundamental para o diagnóstico colher informações sobre o desenvolvimento da linguagem, da atividade lúdica e da interação social. As observações devem ser feitas em contextos diferentes, como na escola, em casa, na rua.

É importante uma avaliação completa do desenvolvimento cognitivo da criança. Essa avaliação é de suma importância, mas não deve ser considerada isoladamente como forma para ajudar o diagnóstico. Devem associar a essa avaliação todos os aspectos investigados com os pais, os relatados pelos professores e a observação dessa criança em diferentes ambientes.

Melhoras na ansiedade, na autoajuda e nas habilidades do dia-a-dia têm sido relatadas, com 78% das crianças de 7 a 11 anos no grupo tratado com a TCC classificadas com uma resposta positiva em um teste. Tais descobertas encorajam a consideração de abordagens da TCC modificadas para abordar a ansiedade em crianças com TEA que tenham alto nível funcional, o que é importante, considerando que de 30 a 40% das crianças com TEA relatam níveis altos de sintomas relacionados à ansiedade (Brentani et al., 2013, p.2).

Há famílias que tem um filho autista, mas não tem a possibilidade de dar a ele o devido acompanhamento médico, devendo ser uma política pública o fortalecimento de hospitais públicos preparados para diagnosticarem precocemente e darem o devido tratamento e acompanhamento aos autistas.

O autismo não tem cura, mas com o devido tratamento psicológico e o apoio da família o indivíduo autista pode se desenvolver e romper barreiras do seu próprio limite, devendo ser sempre estimulado a conviver em sociedade e a aprender, em harmonia com suas dificuldades, podendo se desenvolver como qualquer outra criança.

Algumas estratégias podem ser utilizadas no dia-a-dia para solucionar esses problemas, tais como: criar situações de faz-de-conta que despertem o interesse da criança; usar bonecos para representar a família; criar soluções simbólicas para ajudar a resolver os problemas; encorajar a investigar pistas e sinais; e modelar/mediar uma sequência do que se deve fazer; introduzir palavras que a criança se interesse para que, posteriormente, ela possa construir frases com elas (Camargo, 2009, p.12).

Os educadores devem desenvolver um programa de educação individualizado para focalizar nos problemas específicos da criança. Isto inclui terapia de fala e do idioma, e também habilidades sociais e treinamento de habilidades cotidianas. Eles devem elaborar estratégias para que essas crianças consigam desenvolver capacidades de poderem se integrar com as outras crianças ditas “normais” (Camargo, 2009).

Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. As crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil (Camargo, 2009, p.12).

Segundo Souza et al. (2004, p. 63) muitas crianças autistas com severas dificuldades de aprendizado estão em estabelecimentos em que suas necessidades não são reconhecidas e onde elas causam consideráveis problemas de manejo ao professor e à sala. Nestes casos, a melhor solução é o encaminhamento para um atendimento especializado.

A família devido à falta de informação e ao medo de um diagnóstico de que seu filho tem o autismo, demora a leva-lo em um especialista e quanto mais demorado o começo do tratamento psicológico, mais difícil é o desenvolvimento da criança, portanto, quanto mais precoce o diagnóstico, melhor será o desenvolvimento.

A criança autista e o período em que a mesma se encontra em idade escolar. Destaca que é improvável que haja um atendimento especializado disponível em cada jurisdição escolar para atender as necessidades das crianças autistas e que nem sempre o atendimento especializado é a opção preferida; crianças que são levemente autistas ou que são intelectualmente capazes podem ter mais a ganhar em um estabelecimento integrado, desde que suas necessidades especiais sejam reconhecidas e acomodadas. Mesmo as crianças menos capazes podem beneficiar-se, ficando junto de crianças sociáveis, com outras dificuldades de aprendizado, desde que, uma vez mais, métodos bem elaborados e explícitos de ensino as habilitem a obter benefícios (Souza et al. 2004, p. 23).

No próximo capitulo falaremos sobre a inclusão do aluno autista no âmbito escolar e quais as melhores maneiras de proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilitando o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Pois é de extrema importância que as habilidades sociais sejam passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança.

“O autismo – chamado de autismo infantil pela CID – 10 e de transtorno autístico infantil pelo DSM – IV – manifesta-se desde a primeira infância, ou seja, antes dos três anos de idade. Atinge 3 a 4 vezes mais meninos que meninas. Caracteriza-se por problemas sérios nas interações sociais, na comunicação e no comportamento, o qual é bastante limitado e de natureza repetitiva e estereotipada.” (Jean E. Dumas, p. 98. 2011)

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, apud SASSAKI, 2002, p.3).

Dentro destes parâmetros, percebe-

mos que a inclusão ainda é algo a se alcançar, e ela ocorre a passos lentos no nosso país. Em se tratando especificamente da inclusão escolar, o Centro Nacional de Reestruturação e Inclusão Educacional, define como:

Educação inclusiva significa provisão de oportunidades eqüitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade. (apud SASSAKI 2002, p. 122).

Incluso neste rol de pessoas com necessidades educativas especiais está o autista. Este não é considerado como uma pessoa com deficiência, mas como um indivíduo com transtornos globais do desenvolvimento. O autismo é definido com sendo: um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial que faz com que a criança reaja a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. E que, muitas vezes a criança se „ausenta do ambiente das pessoas que a cercam a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta permanecendo em vez disso em seu universo interior (GRANDIN; SCARIANO, 1999 pg.96).

A pessoa com autismo apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Devido a isso, apresentam também dificuldades de aprendizagem, podendo esta estar associada ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial. E é por isso que, "hoje é uma verdadeira revolução o fato de que as crianças autistas tenham o direito à educação e a serem educadas em escolas regulares, nas quais são considerados alunos com necessidades educacionais especiais" (SECADAS, 2007, p. 221).

Este ainda cita que 75% das crianças autistas têm a deficiência mental associada e que, portanto, nem todos os autistas podem ter o benefício da inclusão escolar, pois esta requer da criança um mínimo de capacidades intelectuais, sensoriais e motoras. Entretanto, ainda segundo o autor citado, para este pequeno Entretanto, ainda segundo o autor citado, para este pequeno contingente de autistas estudando em classes regulares (dados estatísticos mostram que nos Estados Unidos, por exemplo, onde houve uma intensa mobilização para diagnosticar as crianças com autismo, apenas 4,7% delas estavam integradas no ano acadêmico de 1991/1992) o aprendizado é possível, desde que os currículos sejam adaptados às necessidades individuais destes, porque, segundo Melli. Não temos condições de afirmar o quanto uma criança pode ou não aprender. O importante é que os professores entendam que existem diferenças individuais entre quaisquer crianças, existem preferências e ritmos de aprendizagem, e tudo isto deve ser levado em consideração e ser respeitado no momento da organização de ações educativas. Estas precisam estar ajustadas às necessidades educacionais dos alunos, sem que os conteúdos acadêmicos sejam prejudicados. (MELLI, in: MANTOAN, 2001, p. 24).

CAPITULO 2 – DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL

Segundo Kaplan (1997), devemos ficar atentos aos principais diagnósticos diferenciais como a esquizofrenia de aparecimento na infância, transtornos mistos da linguagem receptivo/expressiva, surdez congênita, privação psicossocial, retardo mental com sintomas comportamentais, além de psicoses desintegrativas.

O autismo inicia antes dos trinta e seis meses e a esquizofrenia é mais rara antes dos cinco anos. As complicações pré e perinatais e disfunção cerebral são mais comuns no transtorno autista e menos na esquizofrenia. No autismo, há a dificuldade de interação social, ausência de fala ou ecolalia, comportamentos estereotipados e repetição de gestos e falas. Já na esquizofrenia podem aparecer alucinações e delírios, transtornos do pensamento.

Já em relação ao retardo mental e o autismo, pode-se ver que cerca de 40% das crianças com transtorno autista tem retardo moderado, severo ou profundo, e as crianças com retardo mental podem apresentar alterações com aspectos autistas.

No Transtorno da Linguagem Expressiva e no Transtorno Misto da Linguagem Receptivo/Expressiva existe prejuízo da linguagem, mas este não está associado com a presença de um prejuízo qualitativo na interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento.

Crianças autistas são confundidas com surdas por, muitas vezes, não responderem a estímulos sonoros. As crianças surdas respondem a sons altos enquanto as autistas são capazes de ignorar sons altos e normais e responderem a sons baixos ou fracos.

Transtorno desintegrativo da infância também se diferencia do autismo, pois é uma doença rara em que uma criança adquire as habilidades e depois esquece tudo antes dos 10 anos de idade.

Crianças autistas com Q.I. acima de 70 e aquelas que conseguem explorar a comunicação e a linguagem até os sete anos e têm alguma interação social apresentam o melhor prognóstico.

O diagnóstico precoce influencia consideravelmente o prognóstico, já que muito pode ser feito quanto à estimulação e exercitação de alguns comportamentos mais adaptativos. Hoje, com o tratamento correto, muitos dos sintomas do autismo podem melhorar, mesmo que algumas pessoas permaneçam com alguns sintomas durante toda a vida. A maioria das pessoas com autismo consegue viver com suas famílias ou na comunidade.

A perspectiva depende da gravidade do autismo e do nível de tratamento que a pessoa recebe. O tratamento do autismo tem como objetivo diminuir os sintomas comportamentais e ajudar no desenvolvimento de funções atrasadas ou até então inexistentes, como a comunicação e linguagem.

É necessário estabelecer planos de tratamento que ajudem a criança da melhor maneira possível não buscando se prender a uma ou outra técnica, seja ela na linha comportamental ou psicanalítica, mas sim buscar um contexto de atividades que envolva outros profissionais, como fonoaudiólogo, educador, terapeuta ocupacional, psicomotricista. Portanto, é muito importante que o autista frequente escolas especiais ou não, que lhe possibilitem uma convivência com outras crianças em um ambiente estruturado e que possa facilitar certa organização na sua vida diária.

Não há cura para o autismo, por isso a pessoa autista deve ser assistida por vários profissionais (médicos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos) que podem ajudar as crianças a superar ou adaptar -se as dificuldades, tornando possível sua inclusão no mundo social. Esta é tarefa árdua, principalmente para o seio familiar, haja vista que este, são os primeiros a terem a responsabilidade de diagnosticar que algo está errado, para poder buscar auxilio, em formas alternativas, já que o autismo ainda não é possível o auxílio da psicofarmacologia, (diferente da esquizofrenia e outras patologias, das quais dependendo da gravidade, existem os medicamentos a favor), salvo em algumas situações, não para acura ou tratamento do autismo, mas algumas crianças são agressivas, possuem transtornos de humor e até mesmo sentem dificuldades para dormir, então nesses casos se usa medicamentos. Algumas precisam de ajuda até mesmo nas habilidades do dia a dia, como escovar os dentes ou arrumar a cama.

No teste Wechsler de inteligência, os indivíduos autistas apresentam baixo desempenho em subtestes que requerem o uso da linguagem abstrata ou sequenciamento, enquanto nos subtestes que avaliam habilidades visão espaciais e a memória apresentam melhores resultados.

Um dos fenômenos mais intrigantes do autismo é o de muitas crianças apresentarem habilidades especiais, tendo, inúmeras vezes, habilidades prodigiosas, por exemplo, com os números, às vezes com música.

O autismo é o conjunto de comportamentos baseados em três pontos fundamentais: dificuldade para se comunicar, dificuldade para socializar e tendência a ser repetitivo e sistemático.

A criança autista, tal como qualquer outra criança, atravessa diversas etapas em seu desenvolvimento e um dos aliados no desenvolvimento da criança com esse comportamento é o diagnóstico precoce e a busca de atividades de alta motivação.

De acordo com Pereira (2008): O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento, e seu quadro comportamental é composto basicamente de quatro manifestações: déficits qualitativos na interação social, déficits na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

"As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto." (Mello, 2003 pg.63)

Os estudos de Visani (2012) apontam que o autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação.

"O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo. Por isso, diz-se que o autismo não apresenta um marcador biológico. Normalmente, o médico solicita exames para investigar condições (possíveis doenças) que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa. É importante notar, contudo, que nenhuma das condições apresenta os sintomas de autismo infantil em todas as suas ocorrências. " (Mello, 2003 pg.25)

Na definição de Klin (2006): Um diagnóstico de transtorno autístico requer pelo menos seis critérios comportamentais, um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses.

"Apesar de o DSM-IV-TR fornecer os critérios básicos para a determinação do diagnóstico de autismo, em termos práticos, o processo diagnóstico não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista. Além

da grande diversidade de manifestação dos sintomas autísticos, existe também uma grande variedade em termos de quando a criança começa a exibir cada um dos diferentes sintomas, bem como em termos do perfil desenvolvimental de cada criança e das comorbidades que podem estar presentes em diferentes casos. Desse modo, os profissionais envolvidos no processo de diagnóstico precisam ser capazes de obter as informações necessárias de forma cuidadosa e de interpretar tais informações de forma criteriosa, de modo a determinar se os sintomas apresentados pela criança refletem adequadamente um quadro diagnóstico de autismo." (Silva, 2009 pg.20)

Quanto mais cedo se iniciar um tratamento melhor será o desempenho e a melhora do autista. O psicólogo exerce um papel muito importante no diagnóstico, tratamento, acompanhamento e apoio familiar do autista. A intervenção deste profissional, através de testes emocionais, pode identificar precocemente o autismo auxiliando o sucesso do tratamento.

Como também com a Terapia para orientar o comportamento na ausência de emoções bem como para acelerar o desenvolvimento psicológico quando as emoções começam a surgir. Não esquecendo o apoio psicológico às famílias, sendo em sua maioria traumática a notícia de que o filho é um autista e ter que esperar anos até a criança começar a mostrar algum desenvolvimento emocional.

Os transtornos invasivos do desenvolvimento constituem um grupo de condições psiquiátricas nas quais as habilidades sociais, o desenvolvimento da linguagem e o repertório comportamental esperados não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância. (KAPLAN, 1997; apud COSTA et al, 2004).

No entanto, o autismo ainda representa um desafio quando se trata defini-lo, pois o termo é utilizado para denominar uma série de características comportamentais, o que acaba por subdividi-lo em uma série de categorias que variam de acordo com o nível comprometimento dos três principais aspectos supracitados. Foi Asperger, em 1944, que demonstrou em suas pesquisas casos de manifestações desconhecidas em crianças com inteligência normal, mas que possuíam características semelhantes ao autismo no que concerniam às alterações na capacidade de comunicação (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004), demonstrando a existência de diferentes transtornos que possuíam entre si, de um modo geral, formas comuns de manifestação. Dessa forma, o transtorno autístico "manifesta-se de diferentes formas, variando do leve, ao mais alto comprometimento" (COSTA et al, 2004).

Em se tratando dos sintomas, de um modo geral, classificam-se as manifestações de acordo com três quadros principais de anomalia: comunicação, interação social e uso da imaginação; sendo estes denominados como "tríade de dificuldades", pois se tornam aspectos predominantes no comportamento do indivíduo. Já nos primeiros anos de vida se torna possível detectar características específicas nos âmbitos funcionais do desenvolvimento. Assim, podem-se perceber dificuldades na alimentação, bem como alterações no ritmo de sono, baixo desenvolvimento de expressões faciais e gestuais e, principalmente, limitações no uso da linguagem, sendo esta nãodiretiva a outro indivíduo. No que concerne aos aspectos funcionais dos sentidos, observam-se tendências específicas no comportamento individual de cheirar, lamber ou arranhar superfícies, além da falta de consciência acerca da localização de dor, do calor e do frio (Aarons e Gittens, 1992)

A partir disso, do ponto de vista médico, o diagnóstico se dá através de uma série de avaliações clínicas. Além disso, por não possuir causasbiológicas específicas, um diagnóstico mais definitivo só poderá ser dado a partir de dois ou três anos de idade. Não existem testes laboratoriais para a detecção da síndrome, por isso, o diagnóstico deve ser feito por um profissional com formação em medicina e experiência clínica (...). Normalmente, o médico solicita exames para investigar possíveis doenças que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa.

(FERNANDES, NEVES e SCARAFICCI, 2009)

Segundo os critérios do DSM-IV-TR, para que a criança seja diagnosticada com transtorno autista, ela deve apresentar pelo menos seis da lista de doze sintomas (...), sendo que pelo menos dois sintomas devem ser na área de interação social, pelo menos um na área de comunicação e pelo menos um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. (SILVA e MULICK, 2009)

Com relação a intercâmbio com o social, observa-se, em muitos casos, podem "manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional" (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004).

Em se tratando do Transtorno Invasivos do Desenvolvimento, Não Especificado: Essa é uma categoria diagnóstica residual que deve ser usada para transtornos que se encaixam na descrição geral (...), mas nos quais uma falta de informações adequadas ou achados contraditórios indicam que os critérios para qualquer dos outros códigos

do F84 não podem ser satisfeitos. (CID-10, 1993, p. 253)

Um número cada vez maior de profissionais tem defendido que a forma mais adequada de se estabelecer o diagnóstico é de modo interdisciplinar, incluindo pelo menos um neuropediatra e um psicólogo com especialização em distúrbios do desenvolvimento. Esses profissionais têm a oportunidade de analisar cada caso conjuntamente, identificando as várias nuanças do quadro clínico da criança e oferecendo à família informações detalhadas não apenas acerca do diagnóstico, mas também do perfil médico, cognitivo e adaptativo da criança. Além disso, esses profissionais devem orientar a família acerca das possibilidades de tratamentos e intervenções e encaminhá-la aos serviços e apoios necessários. (e.g., Barbaresi et.al., 2006; Charman & Baird, 2002; Filipek et al., 1999; Nash & Coury, 2003; Newsom & Hovanitz, 2006; apud

SILVA e MULICK, 2009)

A partir de uma abordagem multidisciplinar, observa-se que o uso de medicamentos se mostra ineficaz na maioria dos casos. Contudo, as "evidências acumuladas têm revelado desequilíbrio em vários sistemas neuroquímicos, o dopaminérgico e o serotoninérgico, como sendo relevantes para fisiopatologia deste transtorno" (COSTA et al., 2004).

A variedade de terapias, voltadas para o tratamento, se deve às diversas características que apresentam e à grande diferenciação na apresentação dos casos. (...) Cada um atende a uma necessidade específica. O melhor resultado não é obtido pela frequência de todas as terapias disponíveis. De nada adianta sobrecarregarmos os autistas com uma maratona de tratamentos. Os êxitos virão na medida em que se puderem conciliar as necessidades do autista com as de sua família, sejam necessidades físicas, afetivas, sociais e financeiras (Ministério da Saúde, 2000, p. 16).

O modelo DIR (Greenspan & Wieder, 2000) adota uma abordagem desenvolvimentista e tem como objetivo principal permitir que a criança forme um sentido de si como indivíduo intencional, interativo e desenvolva capacidades lingüísticas e sociais. Ele considera habilidades de desenvolvimento tais como atenção e foco, engajamento e relacionamento social, gesto não verbal, afeto, resolução de problemas, comunicação simbólica, pensamento abstrato e lógico. Essas habilidades são chamadas de processos emocionais funcionais por terem em sua base as interações emocionais iniciais. (LAMPREIA, 2007)

Em 1964, Bernard Rimland, psicólogo e pai de um autista escreveu um livro onde colocava que o autismo é uma desordem biológica e não uma doença emocional. Atualmente, um grupo internacional de especialistas em autismo define o mesmo como um desvio severo do desenvolvimento de funções básicas influenciando o comportamento, as atitude, a linguagem e a adaptação ao meio. Enfim as pesquisas atuais apontam para uma causa de orgânica. (RIMLAND,1964).

"Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a idéia de simplesmente colocar uma criança autista em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não crianças iguais a ela ou crianças que apresentam quadros mais graves. Podemos dizer, inicialmente, que a criança autista, quando pequena, raramente imita outras crianças, passando a fazer isto apenas após começar a desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa. Algumas crianças autistas podem demorar muito neste processo de aquisição da consciência sobre si próprio, e outras podem jamais vir a desenvolvê-la." (Mello, 2003 pg.14)

Na definição de Gikovate (2009) algumas pessoas com autismo apresentam um perfil neuropsicológico com áreas de grande facilidade e outras de grande dificuldade, resultando em uma testagem de QI com "picos e vales".

Atualmente, existem alunos portadores de autismo freqüentando, em sua maioria, escolas especiais ou classes especiais de condutas típicas, dentro das escolas regulares. Há umas poucas iniciativas de inclusão desses alunos em classes regulares.

Nesse contexto, Lago (2007) defende que para alunos com e sem deficiência exercerem o direito à educação, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Evidencia-se a necessidade de redefinir e colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam todos os alunos.

"As crianças com autismo apresentam características peculiares como, por exemplo, a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente à um jogo de faz-de-conta, sugerindo uma certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica. Essas condutas geralmente complicam a adequação nas relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular. Aliado a isso, o paradoxo que se apresenta é que algumas dessas crianças aprendem a ler, escrever e operar cálculos matemáticos, muitas vezes, mais facilmente que outros colegas da mesma faixa etária." (Lago, 2007 pg.31)

Nesse contexto, a aquisição da linguagem está subordinada ao exercício da função simbólica, a qual tanto se afirmar no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto no dos mecanismos verbais. Identifica os primórdios da representação infantil na imi-

tação, no jogo e no pensamento simbólico inconsciente. Assim, no jogo e na imitação pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem do sensório-motor para o pensamento representativo.

Os estudos de Gikovate apontam que quanto às adaptações de tipo de atividade é interessante relatar que o aprendizado, a motivação e o tempo de atenção melhoram muito quando o professor consegue misturar ao conteúdo escolar fatos ou dados que tenham relação com os interesses restritos dos portadores de autismo.

Entretanto, Gikogate argumenta que não basta a criança estar em grupo para estar socializada. Os professores e os demais profissionais da escola devem estar atentos no sentido de ajudar e mediar a relação social da criança com autismo.

É importante que o professor: ajude a criança a participar das atividades e brincadeiras; que mantenha contato freqüente com a família para que a mesma seja informada do que está em voga socialmente naquele momento e que ajude a criança a aprender a ter leitura social.

Na vertente de Gikogate, o importante é encontrar um equilíbrio entre respeitar e utilizar as repetições no processo de aprendizado, ao mesmo tempo em que se tenta motivar o aluno para novos conceitos e conhecimentos.

A pessoa com deficiência e/ou com problemas para aprender possui uma dificuldade real para realizar trocas apropriadas com o meio em que se insere e precisa desse meio para superar ou desenvolver formas alternativas ou compensatórias que lhe permitam conhecer o mundo e a si mesmos, de acordo com seus recursos e possibilidades. Se o meio escolar possibilita essa interação, o aluno tende a progredir. Cabe observar que as trocas interpessoais que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem são aquelas que colocam em xeque as concepções do sujeito, exigindo elaborações mais complexas ou a revisão das próprias idéias. Em outras palavras, são trocas que provocam os chamados conflitos cognitivos (MITTLER, 2003, p. 22).

As principais características que evidenciam uma criança autista são: a dificuldade em compreender as relações sociais, isto é, a criança é indiferente aos outros (o seu relacionamento com eles ou com os objetos não é normal; pode ter tendência para se isolar; demonstra dificuldade em procurar conforto quando se magoa). Simultaneamente verifica-se uma alteração no olhar e uma incapacidade de perceber regras sociais e de partilhar o prazer.

Outras das características é, efetivamente, o atraso ou desvio do desenvolvimento da linguagem e da comunicação, uma vez que, quando a criança não fala não consegue comunicar de outro modo, recorre ao adulto apenas quando quer muito alguma coisa. Se, no entanto, a criança fala apresenta frequentemente ecolalia – repetição de palavras ou frases ditas por outros, e demonstra-se incapaz de iniciar ou manter uma conversa.

Por último, caracteriza-se, ainda, por uma alteração do comportamento que se evidencia por atividades e interesses muito limitados e repetitivos; obsessão por certos detalhes ou objetos, como luzes, carros ou uma determinada música; e por uma indiferença à dor, por exemplo agressão contra ele próprio ou contra os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é difícil de reconhecer e diagnosticar, não sendo possível detectá-lo quando a criança nasce, nem durante o período pré-natal. Ainda não existem exames específicos para diagnosticar o autismo. Os médicos normalmente conseguem obter um diagnóstico através de observações. Embora não haja um método específico para detectar o autismo, os médicos podem efetuar determinados exames, onde procuram causas de desordem cerebral.

Determinadas crianças autistas indicam um aumento dos ventrículos cerebrais que podem ser vistos na tomografia cerebral computadorizada. Em adultos com autismo, as imagens da ressonância magnética podem apresentar anormalidades cerebrais adicionais.

Quando há suspeita de que a criança é autista, os pais deverão procurar um médico especializado e observar os comportamentos da criança.

Os sintomas podem estar presentes na infância, mas não se manifestam completamente, sendo detectados apenas na idade adulta. Contudo podemos afirmar que normalmente o diagnóstico é feito durante os 2 a 5 primeiros anos de vida, implicando uma participação ativa de profissionais de saúde tais como: pediatra, psicólogo, terapeuta da fala, educadora de infância e/ ou professora.

O olhar fixo do autista é uma das características mais peculiares. O distúrbio é particularmente notório quando conversam com outros. O olhar nunca se cruza, como ocorreria quando um diálogo normal se estabelece. Na verdade, as crianças autistas não fixam o olhar firmemente em nada, parecendo apreender a realidade, sobretudo através do seu campo de visão periférica. Contudo, Asperger refere que há uma situação em que esse olhar fixo se torna extremamente expressivo: os seus olhos iluminam-se quando tencionam realizar algum ato malicioso, o qual é então perpetrado num instante.

Outra característica apontada é a in-

capacidade em utilizar a linguagem concomitantemente para pensar e comunicar. Denota-se, ainda, a existência de estereotipias e repetições em eco do que é proferido – ecolalia. As anomalias encontradas no campo linguístico englobam: Atraso ou falha no desenvolvimento da linguagem, não compensada por gestos ou mímica; Falhas nas respostas à comunicação dos outros; Falha relativa de iniciar ou manter a troca comunicacional; Uso de linguagem estereotipada e repetitiva; Uso idiossincrático de palavras; Anormalidades na prosódica do discurso tom, tensão, cadência, ritmo e entoação da fala.

O autismo é um distúrbio crônico, mas apresenta esquemas de tratamento que podem ser introduzidos a partir de um diagnóstico de um profissional e aplicadas por um profissional especializado e equipes multidisciplinares. Cada portador é singular, o tratamento não é igual para todos, depende da particularidade de cada portador.

Observa-se que várias são as perturbações passíveis de serem encontradas em indivíduos autistas, percebendo o campo cognitivo, social e linguístico. No entanto o autismo se manifesta de modo diferente em diferentes pessoas, apontando determinados traços individuais de cada um: Riso e agitação desapropriados; Fixação a hábitos; Manipulação repetitiva de objetos; Comportamento bizarro; Incapacidade de brincar com as outras crianças; Recusa de contato entre tantas outras características.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C., Carvalho, M., Morais, A., Orsati, F. Incluindo o aluno com autismo na classe regular: uma experiência bem-sucedida com o método da comunicação facilitada. Revista Brasileira de Tradução. 2012.

APA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre – SC. 2012

FRAZÃO, E. O que é autismo ou transtornos do aspectro autista? São Paulo – SP. 2014.

OLIVEIRA, T. Tipos e sintomas do Autismo. São Paulo – SP. 2012.

VISANI, P. & Rabello, S. Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. Revista Latino americana de Psicopatologia Fundamental. 15. São Paulo – SP. 2012.

VOLNOVICH, J. A psicose na criança. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1993.

ZORZETTO, Ricardo. O Cérebro No Autismo. Edição 184 - Junho de 2011.

A INTOLERÂNCIA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA

Resumo

O homem desde o seu aparecimento no planeta Terra, buscou meios para se comunicar com os seus semelhantes. Para tanto, foi criando e desenvolvendo várias formas que proporcionassem a atingir os seus objetivos quanto a comunicação, tais como: desenho nas cavernas, escrita em vários tipos de superfícies, oralidade, telefone, rádio, televisão, entre outros. O mais revolucionário e completo, foi o descoberto ou desenvolvido por meio da tecnologia, sendo que esse inovador e sofisticado meio de comunicação utiliza ferramentas aprimoradas, tais como: computador, tablete e celular, que por meio da chamada internet, o sujeito consegue estabelecer vários tipos de comunicação, em tempo real, com outras pessoas, possibilitando-lhe a realizar atividades remuneradas ou não. Contudo, e infelizmente, alguns seres humanos, talvez por terem: sentimentos, questões pessoais e psicológicas, mal resolvidos ou por outras razões, se utilizam desse sofisticado meio de comunicação para desferir discursos carregados de ódio e intolerância. Esse tipo de atitude costuma ser utilizado para menosprezar ou subjugar outra pessoa por questões diversas, tais como: cor da pele, opção sexual, religião, situação econômica, entre outras. A pessoa quando atingida por esse tipo de atitude, normalmente, é pega de surpresa, podendo causar-lhe problemas sérios de saúde física e mental, o que pode causar grandes danos psicológicos e trágicos.

Assim, nesse contexto este artigo tem por objetivo propor uma discussão sobre "A intolerância nas redes sociais digitais", a fim de conduzir ao leitor do mesmo a reflexão sobre o assunto, para que no futuro esse tipo de discurso não venha fazer parte do futuro. A metodologia utilizada para a elaboração deste foi a de revisão bibliográfica de trabalhos e estudos, disponíveis na internet ou não, de autores que elencam o assunto de forma objetiva, permitindo, assim a elaboração do mesmo.

Palavras-chave: Ser humano. Comunicação. Redes Sociais. Intolerância.

INTRODUÇÃO

O ser humano ao longo de sua história sempre teve a necessidade de estabelecer meios que o possibilitasse a se comunicar com os seus pares. Assim, foi criando e desenvolvendo ferramentas e instrumentos que o

possibilitasse a relatar fatos ocorridos em seu cotidiano, bem como a contar histórias, a transmitir informações, entre outros assuntos que atenda às suas necessidades de se comunicar.

A comunicação, para os seres humanos, é uma forma de se sentir vivo e de externar: pensamentos, ideias, temores, anseios, percepções a respeito de si e do outro, e etc., no decorrer de suas vivências e convivências. Os meios de comunicação possibilitam ao homem a estabelecer conexões de relacionamento social, pessoal e de aprendizagens.

No decorrer dos avanços e desenvolvimento humano, foi sendo criado várias ferramentas, que no decorrer dos tempos possibilitou o sujeito a se comunicar rapidamente e constante. No decorrer das descobertas e criações o homem desenvolveu um sistema tecnológico de comunicação, denominada de internet, a qual possibilita uma comunicação precisa e em tempo real.

Esse novo sistema de comunicação, proporciona vários benefícios aos seus usuários, pois por meio dele o sujeito pode, por exemplo, realizar diversas atividades: remuneradas, entretenimento, educacional, saúde, segurança, entre outras.

Entretanto, esse novo sistema de comunicação, possibilitou as pessoas que possuem um perfil austero, a concretizar todos os seus objetivos, o de humilhar e denegrir outra pessoa, causando-lhes grandes problemas de saúde física e psicológica. Normalmente, o chamado agressor virtual possui um discurso, constante, de intolerância e ódio, utilizando-se de argumentos que se referem as questões: raciais, políticas, sexuais, entre outras.

Por outro lado, a pessoa agredida, quando consegue superar essa situação, pode se tornar um agressor virtual, a fim de infligir em outra pessoa o que sentiu e passou durante o período em que foi agredida.

Assim, o conciso deste artigo é de abordar as necessidades humanas em se comunicar e as situações vividas pelo mesmo quando agredido de forma injusta e inesperada pelos agressores virtuais.

2. DESENVOLVIMENTO

No decorrer da história humana, o homem desenvolveu e aperfeiçoou vários instrumentos de registro e comunicação que o possibilitasse a contar histórias como forma de ensinar, lembrar ou entreter a respeito de fatos e acontecimentos do seu cotidiano, possibilitando a externar sentimentos, ideias, opiniões, percepções e etc. Dentre os instrumentos iniciais de registro e comunicação destacam-se o desenho e a oralidade, posteriormente a escrita.

Ao longo dos tempos o homem criou e desenvolveu novos meios de comunicação, tais como: imprensa, rádio, televisão, telégrafo, telefone, tecnologia, entre outros. Nos anos 90, o ser humano passou a se comunicar de forma global, utilizando-se de instrumentos sofisticados: computador, tablet e celular, por intermédio de uma aprimorada e moderna rede de comunicação denominada internet, a qual possibilita duas ou mais pessoas a conversarem ou a transmitir um evento simultâneo e instantaneamente, as denominadas redes sociais.

Essa moderna rede de comunicação, em dias atuais, se encontra inserida no cotidiano do homem, sendo utilizada em todos os processos de seu desenvolvimento, tais como: medicina e saúde, segurança, construção, saneamento básico, transporte, educação e etc., ou seja, esse sofisticado meio e instrumentos facilitam a vida humana não apenas nas questões que envolvem a comunicação, mas também no desenvolvimento de novas técnicas e no aprimoramentos das pré- existentes.

As denominadas redes sociais, possibilitam ao homem a conduzir ideias, saberes, pensamentos entre outras informações de forma eficiente e, praticamente, segura, pois o possibilita a gravar o que deseja informar, explicar ou ensinar e depois transmitir ou realizar, por exemplo, uma palestra ou ensinamento, em "tempo real". Permitindo-lhe, assim, a se manter em plena comunicação com outra ou várias pessoas sem precisar estarem no mesmo local, podendo cada um se encontrar em alguma outra região independente da distância. Esse é um dos grandes benefícios dessa nova forma de comunicação.

Em dias atuais, esse novo sistema de comunicação veio a facilitar a vida humana, pois independentemente da situação pela qual o homem possa estar sendo acometido, ele consegue saber a respeito dos fatos e acontecimentos atuais ou passados, que envolvem seu meio social ou não.

A comunicação por meio das redes sociais modernas, internet, despertaram fascínio em todos os seres humanos, independente da faixa etária, religião, condições financeiras, etc. pois permite-lhes a se comunicar com pessoas desconhecidas ou não, se sentindo mais próximos de entes queridos ou estabelecendo novas relações sociais ou pessoais.

De acordo com o Jornal do Comércio on line (2018 s/p):

As redes sociais são, provavelmente, o elemento mais poderoso da era atual em termos de comunicação. Em menos de duas décadas, a massificação da internet uniu pessoas em diferentes cidades, diferentes estados, em longínquos países. A distância foi abreviada a poucos cliques no computador ou a um deslizar de dedos no smartphone. (JORNAL do COMÉRCIO, 2018 s/p)

As redes sociais, possibilita, por exemplo, que uma pessoa trabalhe por intermédio

dela, realizando afazeres pré-determinados por uma empresa ou outro ramo de atividade, bem como a desenvolver vídeos que venham a entreter ou informar uma gama de pessoas, determinadas como "seguidores", em ambos os casos gera ganhos financeiros.

Por meio das redes sociais, o ser humano, além de desenvolver uma atividade remunerada, a utiliza para: expor conquistas materiais e pessoais, publicar feitos, relembrar histórias vividas, homenagear outra pessoa, promover festas, angariar fundos, divulgar trabalhos pessoais ou de outros, entre várias outras utilidades.

Esta mudança de paradigma acelerou o processo de sociabilização das pessoas na última década. Conhecemos mais indivíduos, tornamo-nos parte de um coletivo, mas permanecemos obedientes ao individualismo. É precisamente no apego à opinião individual que o ser humano incorre no paradoxo atual da sociabilidade contemporânea: as redes sociais têm o propósito de agregar diferentes correntes de pensamento, que teoricamente encontram no ambiente digital um espaço para discussão. Todavia, esse debate nem sempre é saudável: linhas e mais linhas de comentários carregados de preconceitos aparecem sorrateiros nas timelines. (JORNAL do COMÉRCIO, 2018 s/p)

Essa nova modalidade de comunicação, além de proporcionar vários benefícios positivos, infelizmente, veio a favorecer, negativamente, de forma ampla e rápida aos discursos que transmitem pensamentos e atitudes, carregados de repúdio, impaciência, rivalidade, ódio e intolerância, a respeito de questões relacionadas aos mais diversos motivos, sendo eles: raciais, sexuais, econômicos, políticos, religiosos, amorosos, entre outros.

Destaca-se que, antes dessa nova realidade, esses discursos já existiam, realizados por meio de instrumento de comunicação impresso ou não: rádio, televisão, carta, panfletos, grafites ou pichações (escrita ou desenhos realizados em muros ou paredes), mas, provavelmente, pela dificuldade de expressar de forma ampla para um número maior de pessoas, acabava por passar despercebido ou incutido no sujeito, ou seja, a comunicação e o discurso intolerante terminava por se perder ou sendo esquecido por quem o: ouvia, observava ou decifrava (lendo).

Entretanto, devido a velocidade e a quantidade de usuários desse novo sistema de comunicação, esses discursos ganham proporções astronômicas e outros adeptos a eles, além de, que quem proporciona esse tipo de situação se julga estar impune por acreditar na liberdade de expressão ou que não será identificado.

A esse respeito, Ramires e Ferreira (2019) abordam que:

Ao que parece, as redes provocam uma sensação de segurança para dizer o que não se deve, defender o indefensável, vomitar o que de pior existe dentro de si, sem grandes consequências para o ato. Aliás, em muitos casos, os intolerantes até se sentem recompensados, ao encontrar nas redes pessoas que conçordam e reverberam esse tipo de discurso. É o efeito negativo do curtir e do compartilhar. (RAMIRES e FERREIRA, 2019 s/p)

Na opinião de Quadrado e Ferreira (2020):

O uso intensivo da Internet e das redes sociais digitais está contribuindo para a formação de perfis de atuação política, econômica, social, cultural, marcados pela intolerância e pelo radicalismo. Diariamente, surgem polêmicas e debates nas redes cujos participantes parecem tomados por uma fúria cega contra toda e qualquer opinião divergente. (QUADRADO e FERREIRA, 2020 p.2)

Na realidade, as redes sociais deveriam ser o meio de comunicação que as pessoas utilizassem para expor os seus pensamentos e ideias e a respeitar a alheia, infelizmente, o que parece ocorrer, é que o sujeito moderno não aceita ser contestado ou contra posto, o que outrora ocorria em dimensões menores, tentando de toda forma sobrepor a sua opinião e vontade (em proporções maiores). Para tanto, age de forma desrespeitosa e intolerante utilizando-se de argumentos ofensivos em relação as mais diversas situações, mencionadas anteriormente, para impor o seu pensamento ou ideia, para mostrar superioridade em relação ao outro.

De acordo, com a abordagem de Belém (2018), citado por Quadrado e Ferreira (2020):

O algoritmo contribui na busca do reconhecimento dos discursos e ações odiosas por outros sujeitos, que pensam de forma homogênea e em oposição às diversidades e o pluralismo social. Ao encontrar eco estas vozes ampliam os espaços para a livre manifestação e o apoio de outros sujeitos. (BELÉM, 2018 apud QUADRADO E FERREIRA, 2020 p.2)

Seguindo esse pensar, elenca-se que outrora, as opiniões contraditórias ou intolerantes demoravam muito para se ter adeptos, em tempos atuais, em decorrência da velocidade que as informações ocorrem nas redes sociais, pode-se afirmar que é quase que instantâneo a adesão de pessoas que pensam e agem da mesma forma, criando grupos de debates, que geralmente acaba por ocasionar ofensas de ambos os lados, sem um procurar: ouvir, entender e compreender as razões do outro.

Ressalta-se, também, que as questões que envolvem: respeito, civilidade e afinidades, são deixadas para um segundo plano ou esquecidas, como por exemplo: laços familiares, amorosos e de amizades, que acabam por serem dissolvidos por questões de opiniões divergentes sobre assuntos corriqueiros, que

anteriormente eram resolvidos com um sorriso, abraço, “cara feia” ou apenas deixados de lado.

A esse respeito, Quadrado e Ferreira (2020) apontam que:

A maior contribuição prestada por esse modo de se comunicar, foi a mudança comportamental, uma vez que passou a pôr em evidência um comportamento mais inflexível, insensato, no qual os indivíduos tanto são um produto da sociedade quanto um iniciador de normas sociais. (QUADRADO e FERREIRA, 2020 p.2)

Ainda, de acordo com os apontamentos dos autores:

As pessoas começaram a usar as plataformas para expressar as próprias opiniões, possibilitando, assim, analisar um mesmo assunto sob vários ângulos. Mostrou-se, então, uma clara discrepância entre as informações vistas nas mídias tradicionais (jornais, rádio, televisão) e as compartilhadas nas mídias sociais digitais, propiciando que os usuários cedessem mais atenção aos assuntos que circulavam nas redes e, consequentemente, se engajassem mais. (Op. cit., 2020 p.2)

Como pode ser observado, os usuários modernos, dos novos meios de comunicação social, talvez pela facilidade que a mesma proporciona, utilizam mais esse instrumento do que os tradicionais, sem ao menos se preocuparem com a origem, veracidade dos fatos e informações divulgadas, se preocupando, apenas, em questionar, julgar e opinar, sem ao menos ter o devido conhecimento de causa.

De acordo com o psicanalista Contardo Calligaris, apontado por Pereira

(2017, s/p), “nas redes sociais, é possível expressar o seu ódio, dar a ele uma dimensão pública, receber aplausos pelos seus amigos e seguidores e se sentir de alguma forma validado”. Ou seja, as redes sociais acabam por validar o ódio préexistente nas pessoas, que antes eram difíceis de serem externados.

Ainda, segundo o psicanalista: “(...) o discurso de ódio nas redes sociais é algo que deveria ser perseguido, deveríamos ter limites claros ao que é o campo da liberdade de expressão, que é intocável, e o momento em que aquilo se torna uma ameaça (...) (Apud PEREIRA, 2017 s/p).

Muitas das vezes, por considerar uma pessoa idônea ou por admirá-la, nesse caso pelos atos, atitudes ou por ela verbalizar o pensamento do sujeito denominado seguidor, o mesmo, simplesmente, compartilha e age da mesma maneira, defendendo e externando opiniões intolerantes em prol a um assunto, que nem sabem ao certo, como surgiu e o porquê.

Nesse sentido, Calligaris aborda que as redes sociais proporcionam atos e atitudes que seriam impensáveis tempos atrás. Para melhor esclarecimento, ele exemplifica que:

(...) tem um ódio coletivo que se manifesta contra a comunidade trans, alimentado por figuras sinistras que comandam até igrejas, e isso é alimentado, apesar de poder ser caracterizado como um crime de incitação ao ódio. Agora é verdade que fundamentalmente as redes sociais são construídas no modelo da sociedade contemporânea, ou seja, você vale o apreço que você produz. Ou no caso, o número de "likes" que suas postagens conseguem receber. (Apud PEREIRA, 2017 s/p.)

Nesse momento, o psicanalista Calligaris, citado por Pereira (2017 s/p), realiza uma importante ressalva, ao declarar que: “Isso aconteceria mesmo que as redes sociais não existissem. Na sociedade contemporânea, você não vale os seus diplomas ou nem mesmo o que é a sua história, o que importa é quem e quantos gostam de você”. Na realidade, o sujeito é admirado pelo o que ele representa para um determinado grupo social, ou seja, sua forma de se comportar e pensar mediante a um determinado assunto ou grupo social, e esse comportamento coincidir com o de outras pessoas que, geralmente, não possuem a mesma audácia em externá-los passa a ser: admirado, elogiado, seguido e imitado.

Contudo, o sujeito deveria ser admirado, seguido, respeitado e imitado, pelos seguintes motivos: conquistadas realizadas de forma respeitosa; pelo seu caráter idôneo; opiniões que agregam novos conhecimentos; por praticar boas ações em prol: aos menos favorecidos, natureza, animais, etc.; por repudiar ou não favorecer discursos de injustiça e de ódio e, etc. Nesse sentido, Calligaris aborda que:

Agora, o problema é que, quando você vive, se alimenta do apreço dos outros, é muito fácil se enredar em formações de grupo absolutamente espantosas. Então o discurso de ódio, por exemplo, se alimenta porque é uma coisa "maravilhosa": você constitui, pelas redes sociais, um imenso grupo de pessoas que pensam absolutamente a mesma coisa que você - o que é trágico porque frequentar e trocar mensagens com quem diz "é isso mesmo, meu irmão" é de um tédio mortal. (Apud PEREIRA, 2017 s/p)

O ser humano, ao longo de sua história, sempre teve a propensão, não generalizando, a seguir pessoas que possuem opiniões intolerantes a respeito de assuntos sociais ou sobre o outro, situação essa que promoveram e incentivaram atitudes, consideradas absurdas ou abusivas, que conduziram pessoas a realizarem atos sórdidos, como por exemplo: Inquisição católica e Cruzadas (ambas de cunho religioso); II Guerra Mundial (principal foco intolerância racial – soberania ariana), entre outros fatos tristes da história do homem.

De acordo com Ramires e Ferreira (2019):

Não é de hoje que se vive uma sociedade intolerante, mas desde a chegada da internet isso se amplificou, chegando a proporções absurdas. Ainda não é possível dizer se as pessoas estão mais intolerantes por causa das redes sociais ou se apenas ganharam espaço para disseminarem seus discursos de ódio. De qualquer forma, a verdade é que hoje temos à disposição um ringue virtual, onde as pessoas trocam tapas, socos e chutes fantasiados de um suposto direito de opinião, que entristece, adoece e, por vezes, até mata. (RAMIRES e FERREIRA, 2019 s/p)

Mesmo, tendo conhecimento a respeito dos fatos ocorridos, em vários momentos da biografia humana, o sujeito continua a disseminar as suas opiniões e intolerâncias de forma a causar danos morais e males a outros, que por vezes não possuem condições de se defender ou não lhes são oportunizadas o entendimento sobre as acusações que lhes são proferidas. “De qualquer forma, a verdade é que hoje temos à disposição um ringue virtual, onde as pessoas trocam tapas, socos e chutes fantasiados de um suposto direito de opinião, que entristece, adoece e, por vezes, até mata” (op. cit.).

Em dia atuais, essas atitudes de repudio são difundidas nas redes sociais, as quais podem e causam mais males que benefícios, para tanto, se faz necessário que as mesmas devam ser devidamente verificadas e analisadas com sabedoria e prudência, pois pode desencadear uma série de problemas de saúde física, mental e psicológica a alguém, principalmente ao agredido moralmente e psicologicamente por pessoas que acreditam e se consideram apoiadas nas redes sociais.

Para a psicóloga e professora do curso de Psicologia, Aline Curra, as pessoas acabam se jogando com suas questões nas redes sem fazer um filtro, por ser algo de fácil acesso. "Na internet, talvez, as pessoas se sintam mais libertas de poderem expressar aquilo que elas pensam, aquilo que elas sentem, sem perceber que de alguma forma isso vai mobilizar, vai atingir a quem se dirige", destaca. (Apud op.cit.)

Outrossim, Young (2006) afirma que a criação de bolsões de informação moldada estrategicamente para um grupo social específico cria uma ideia superficial de pluralidade, uma falsa representatividade. O que se tem na verdade são nichos que não representam uma visão plural da sociedade. Ou seja, segmentar a sociedade em nichos informativos baseando-se em padrões como classe social, etnia, gênero, orientação sexual, profissão ou orientação política, é uma forma de manter cada um num suposto devido lugar. (Apud QUADRADO E FERREIRA, 2020 P.2)

Para se evitar que as informações causem ou propaguem a intolerância e palavras de ódio, é necessário que se evite a divulgação ou que seja realizada a devida verificação, não julgando o que um determinado grupo expressa seja a mais pura verdade, pois de acordo com os autores:

A vigilância é exatamente a expressão desse movimento de tensão multilateral que o mundo digital tem proposto. Isso dá uma tridimensionalidade aos fatos, porque os fenômenos são vistos de um ponto de vista em que tudo é realmente linguagem, ou seja, cada elemento de um fato é mais facilmente visualizado e, consequentemente, levado em consideração na formação de opinião do cidadão que habita nas redes. Não há mais apenas uma versão de uma história, há várias, dando profundidade, perspectiva, a um fato. (Idem, 2020 p.4)

Por outro lado, elenca-se que todo debate deveria ser realizado de forma saudável, a fim de proporcionar aos envolvidos a oportunidade de expor seus pensamentos e opiniões livremente, de forma respeitosa, responsável e com civilidade, contudo esse paradigma se rompe a partir do momento que a ignorância e a intolerância passa ocupar o espaço de discussão. Assim, o que seria um momento de troca de ideias e informações, passa a ser uma longa disputa de quem consegue ser mais ofensivo”, deixando a razão de lado, insuflando cada vez mais os ânimos, alimentados por sentimentos de ódio e repudio a existência do outro.

Nesse sentido, recorre-se a publicação realizada pelo Jornal do Comércio (2018), o qual cita o conceito de solidariedade social estudada por Emile Durkheim, que segundo o mesmo: “Os laços que unem os indivíduos em sociedade derivam, da aceitação da consciência coletiva de todos, a qual é responsável por valores morais e sentimentos comuns, mais ainda: define aquilo que temos como certo ou errado”. (JORNAL DO COMÉRCIO, 2018 s/p)

“Todavia, o discurso amplificado das redes sociais distorce essa dualidade entre sim e não. O negativo, mais do que nunca, surge como algo ruim, péssimo, capaz de destruir reputações” (op. cit.). As redes sociais, atuais, são um ambiente que possibilita a pluralidade de: ideias, valores e conceitos. Contudo, segundo o Jornal do Comércio (2018 s/p): “O problema reside na incapacidade que temos de conter as emoções e manter a razão. Afinal, a perfeição é um conceito inatingível para o ser humano”.

Na realidade, muitos dos discursos de intolerância e ódio, muita das vezes, deixam de serem apenas palavras proferidas em momentos de raiva ou de mera promoção pessoal, para se tornarem em ameaças à segurança física, promovendo situações que levam a óbito, podendo ser: do discursante, do sujeito alvo ou de ambos.

Um ponto importante a ser destacado se refere as pessoas vitimadas que passam por momentos difíceis, os quais podem decorrer muito tempo para se recuperarem,

pois são gerados sentimento de: insegurança, angustia, ataques de ansiedade, transtorno do pânico, depressão, anorexia, bulimia, fobia social e problemas de socialização. Esses são alguns dos problemas que acomete as pessoas que sofrem os ataques virtuais em decorrência da intolerância de alguém ou de um grupo de pessoas.

Outra situação, que pode ocorrer, se refere a pessoa vitimada que consegue superar todo o drama vivido e ao invés de estabelecer novos parâmetros e objetivos, age de forma a "mostrar que não é covarde ou quando percebe que seus agressores ficaram impunes, a vítima pode escolher outras pessoas mais indefesas e passam a provocá-las, tornando-se alvo e agressor ao mesmo tempo" (SANTOMAURO, 2010 p.2).

Por outro lado o desígnio do agressor é sempre intencional e reiterada várias vezes sem uma motivação específica. Para essas pessoas, a tecnologia forneceu- lhe várias ferramentas, sem precisar estar em frente ao seu alvo, pois por meio de: mensagens negativas em sites de relacionamento, torpedos com fotos, em situações que podem ser consideradas normais, com textos constrangedores e ameaçadores, possibilitam ao mentor a alcançar seus objetivos de humilhar, denegrir e depreciar a vítima.

Nesse sentido, Santomauro (2010) aponta que:

O agressor atinge a vítima porque deseja popularidade, se sentir poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, se sente satisfeito com a reação do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima. O agressor, assim como a vítima, tem dificuldade de sair de seu papel e retomar valores esquecidos ou formar novos. (SANTOMAURO, 2010 p.2)

Normalmente, as pessoas procuram nas redes sociais uma forma de suprir as suas necessidades pessoais, em uma tentativa de manter uma relação social ou pessoal. Entretanto, as vezes se tornam vítimas de outra pessoa ou de um grupo que se julga no direito de realizar agressões, denegrindo a imagem e as condições sociais e pessoais, esquecendo da maior dádiva da vida, que consta regulamentada e descrita na Constituição brasileira, somos todos iguais perante a lei e a sociedade, ou seja não existe diferença entre os seres humanos.

Em suma, infelizmente, os discursos de intolerância e ódio acabam por serem alimentados e fortalecidos pelos chamados seguidores, que na verdade agem como adoradores ou militantes, realizando os atos ou seguindo as orientações para atingir o proposto que geralmente, pode infligir: dor, humilhação, tortura, perseguição e prejuízo a alguém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração deste artigo, foi possível elencar que o ser humano, ao longo de toda a sua história, sempre teve a necessidade de se comunicar com o outro, seja para argumentar um determinado assunto ou apenas para se sentir ativo e vivo.

Muitos foram os instrumentos criados, desenvolvidos e transformados para que a comunicação entre os seres humanos fossem sendo aperfeiçoada e melhorada, de forma a se estabelecer conexões em tempo real.

Assim, ao longo das descobertas e invenções, surgem ferramentas capazes de tornar o que um dia foi sonho em realidade. Os instrumentos que possibilitaram a comunicação em tempo real foram sendo criados por meio da área tecnológica, sendo eles: computadores, celulares e tablets, que utilizam um sistema que possibilita velocidade e realismo na forma de se comunicar, a internet.

Por meio desse modernista sistema de comunicação o homem passou a trabalhar, difundir ideias e informações, a propor novos conceitos a respeito de vários assuntos, a pesquisar e divulgar sua história e da civilização, entre outros feitos que são possíveis de serem pesquisados e difundidos.

Contudo, não foi só positividade e benefícios que as redes sociais trouxeram ao homem, proporciona também a divulgação e propagação de discursos de ódio e intolerância a respeito de várias ordens, de cunho: religioso, sexual, político, entre outros. Entretanto, ressalta-se que o problema não se consiste na internet, mas "em quem a utiliza", pois se o sujeito realizar discursos com cunho racista, por exemplo, logo as suas palavras, pensamentos e ideias são divulgadas e compartilhadas rapidamente, tendo vários adeptos, que por uma questão ou outra acreditam em suas razões.

Destaca-se, também, que os discursos de ódio e intolerância não surgiu ou existem apenas com a criação e desenvolvimento das redes sociais, a história humana prova que o homem sempre teve propensões a não aceitar e criticar as diferenças ou de desigualdade de opiniões e discursos , contrariando aos seus, o que nos leva a crer que o ser humano, desde o seu aparecimento na terra, não aprendeu e não sabe lidar ou aceitar o contrário, por não gostar de ser contrariado, por aquilo que ele julga ser: "errado", "prejudicial", "negativo", "incorreto", independente do conceito, fica claro que o sujeito precisa e necessita viver em evidência, para se sentir soberano e vivo.

As redes sociais apenas aceleraram e ampliaram as vozes dos intolerantes, que por outro lado encontram ecos cada vez

mais. Assim, se torna imprescindível que determinadas ações sejam realizadas de forma que esses discursos, apesar que a liberdade de expressão é necessária para a vida social humana, não sejam permitidos e precisam ser repudiados pela sociedade, pois algo que pode provocar mal à saúde psicológica, física e moral de determinados grupos de cidadãos não trazer benefícios aos demais.

REFERÊNCIAS

JORNAL DO COMÉRCIO. Liberdade de opinião e intolerância nas redes sociais.

Notícia de edição impressa, 2018. Disponível em:

https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2018/02/opiniao/609922-liberdade-de- opiniao-e-intolerancia-nas-redes-sociais.html. Acesso em: 10.02.2021.

PEREIRA, Néli. Redes sociais validam o ódio das pessoas, diz psicanalista. BBC Brasil em São Paulo, 2017 - sem paginação. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38563773. Acesso em: 08.02.2021.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho e FERREIRA, Ewerton da Silva. Odio e intolerância nas redes sociais digitais. Revista Katálysis on line vol.23 n.3 Florianópolis, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000300419. Acesso em: 10.02.2021.

RAMIRES, Cristiane e FERREIRA, Victória. Os males da internet: intolerância nas redes sociais. Reportagem publicada no Jornal Minuano on line, Ano: 26 - Nº: 6590, 2019. Disponível em: http://www.jornalminuano.com.br/noticia/2019/11/18/os-males- da-internet-intolerancia-nas-redes-sociais. Acesso em: 09.02.2021.

SANTOMAURO, Beatriz. Cyberbullying: a violência virtual. Artigo publicado em

Nova Escola, 2010. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual. Acesso em: 11.02.2021.

A POSSIBILIDADE DAS ARTES, DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA MOREIRA SILVA

RESUMO

Esse artigo pretende abordar o tema a respeito das possiblidades das artes, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e a visão dos pedagogos a respeito dessa temática. Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de propor atividades que explorem o desenvolvimento das crianças, mas ainda há escolas que utilizam materiais que têm como suporte os desenhos prontos. E como se não bastasse, as crianças são conduzidas a obedecer aos contornos e usar determinada cor, ou seja, alguns professores não estão possibilitando o trabalho com a expressão individual da criança. Os brinquedos, as brincadeiras e a arte trazem o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

PALAVRAS- CHAVE: Artes; Brincadeiras; Brinquedos.

ABSTRACT

This article intends to address the theme regarding the possibilities of arts, toys and games in Early Childhood Education and the view of pedagogues regarding this theme. In early childhood education, there are countless possibilities for proposing activities that explore the development of children, but there are still schools that use materials that support ready drawings. And as if that were not enough, children are guided to obey the contours and use a certain color, that is, some teachers are not making it possible to work with the child's individual expression. Toys, games and art bring the world to the child's reality, enabling the development of their intelligence, sensitivity, skills and creativity.

Keywords: Arts; Play; Toys.

INTRODUÇÃO

Para dar início à discussão sobre as contribuições os brinquedos, as brincadeiras e a arte trazem para as crianças é de elementar importância respaldar algumas definições a respeito do significado do brincar no dicionário, tentando assim, termos uma definição desse ato que é alvo de estudos contidos neste artigo.

Brincar, no dicionário Michaelis (2009), significa, entre outras definições, "divertir-se infantilmente, entreter, folgar, foliar, divertir-se representando o papel de e divertir-se fingindo exercer qualquer atividade".

Para Oliveira (2000) apud Fantacholi (2003, p. 37), "o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente", ou seja, o brincar não pode ser analisado de forma neutra, mas sim, descrito como uma fonte rica de aprendizagem que ocorrerá durante todos os momentos do brincar e a criança.

Dessa forma percebe-se que a arte está ligada nesse processo.

O ensino da arte permite ir além do que está dado, aprender os elementos visuais do mundo de forma mais crítica e contextualizada. A arte pode ser concebida de diferentes formas de acordo com cada cultura e visão de homem.

As Artes devem ser valorizadas por fazerem parte da cultura de um povo, a qual possibilita uma aprendizagem significativa, fazendo com que a criança descubra palavras por meio da linguagem artística.

A Arte ajuda a criança no seu desenvolvimento integral, reduzindo sua agressividade e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O brincar na educação infantil é uma ação extremamente importante na vida de uma criança, possibilitando o descobrimento de sua identidade, bem como a produção do saber, que será desenvolvido por meio de anos futuros.

Dessa forma a discussão sobre a recreação e o brincar em todas as idades é fundamental, pois não pode ser vista e entendida como simples prática pela prática, mas como disciplina que utiliza o brincar como princípio pedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social.

Indicações de brinquedos e brincadeiras musicais:

"Esconder e Encontrar"

Antes da aula, esconda os seguintes brinquedos pela sala (embaixo das cadeiras, nas estantes, etc.): ursinho de pelúcia, boneca, blocos, robô, fantoche, livro, bola, balão. Você também pode adicionar mais alguns brinquedos a esta lista, se desejar. Além disso, certifique-se de imprimir os mesmos flashcards dos brinquedos que escondeu. Você precisará de pelo menos um brinquedo por aluno (se você tiver muitos alunos, pode usar vários blocos, bolas e balões, de modo que cada aluno tenha pelo menos um brinquedo para encontrar).

Peça a todos os seus alunos que se sentem. Dê a cada criança um flashcard de brinquedo e diga-lhes que escondidos pela sala estão alguns brinquedos que eles devem encontrar. Modele a atividade, mostrando um flashcard de brinquedo (por exemplo, a imagem de uma boneca) - passeie pela sala procurando em lugares diferentes até encontrar uma boneca de brinquedo. Agora, deixe que todos se levantem e procurem por seus brinquedos e depois se sentem novamente em seus lugares com o brinquedo.

Depois que todos os brinquedos forem encontrados, circule pela classe e peça a cada aluno que segure o brinquedo que encontraram. Para cada brinquedo, diga e coro a palavra do brinquedo (por exemplo, Professor: "uma bola"; Alunos "uma bola").

Em seguida, reúna os cartões e faça com que cada aluno esconda seu brinquedo novamente - mas em um lugar diferente. Agora, distribua os flashcards novamente, mas certifique-se de que cada aluno tenha um flashcard de brinquedo diferente do que tinham antes. Que todos saiam em busca de seu brinquedo e, como antes, corra cada brinquedo assim que todos forem encontrados.

Toque “Grite”

Peça a todos os alunos que se sentem. Comece segurando cada brinquedo e

provocando, fazendo coro e passando o brinquedo (ao passar, certifique-se de que cada aluno diga a palavra para o brinquedo ao passá-lo).

Em seguida, coloque todos os brinquedos em uma caixa e peça a todos que fechem os olhos. Puxe um brinquedo e diga "Abra os olhos" - todos devem abrir os olhos e gritar a palavra para o brinquedo que você está segurando. Jogue isso para todos os brinquedos.

Brinque de "Buscar"

Jogue todos os brinquedos pela classe e coloque a caixa na frente da classe. Diga a um aluno "Por favor, vá buscar o robô". Esse aluno se levanta, vai até o robô, pega-o e leva-o até a caixa e joga-o dentro. Depois, peça a outro aluno para outro brinquedo. Continue até que todos os brinquedos estejam na caixa.

Jogue "Toque do Círculo Musical"

Sente todos os alunos em um círculo e coloque os brinquedos no centro do círculo. Toque um pouco de música em seu CD player e peça aos alunos que passem uma bola ou um pufe pelo círculo. Pare a música. Diga ao aluno que está segurando a bola "Toque no ursinho de pelúcia!" - e o aluno o faz. Comece a tocar a música e faça a mesma coisa para que todos os seus alunos tenham tocado em um brinquedo.

Esses foram alguns exemplos do que os professores podem trabalhar com a música em sala de aula.

O ENSINO DE ARTES E SEU PROPÓSITO

A sala de aula deve ser um local ao qual se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que as artes possam estar inseridas para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Por intermédio da Arte, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

A criança é influenciada pelas vivências familiares, assim como pelos valores morais que lhe são repassados. Seu comportamento é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais.

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana (MARTINS, 2011).

Os benefícios didáticos da linguagem artística são procedimentos fundamentais, promovendo uma aprendizagem significativa.

Os jogos e as brincadeiras que podem estar interligadas às Artes, são ferramentas lúdicas que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem e da construção da identidade assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

As Artes levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciando a interação com o outro, organizando seu pensamento, tomando decisões, ampliando o pensamento abstrato e procurando maneiras diversificadas de produzir conhecimentos.

Para Albers (2012, p. 32), o ensino de Artes deve abranger três aspectos fundamentais:

- Apreciação estética – percepção, análise e reflexão sobre as

- imagens de arte e o universo visual que elas oferecem;

- Produção artístico-cultural – observação e compreensão de elementos que compõem as imagens e articulação com valores sociais e culturais dos contextos históricos locais e universais.

- Fazer artístico – produção de trabalhos de arte explorando materiais, elementos da linguagem visual e corporal e o potencial criativo do aluno.

Portanto, as atividades de artes devem favorecer o desenvolvimento de projetos interligados às diferentes áreas do conhecimento.

A criação artística deve abranger referenciais teóricos e técnicas desenvolvidas, permitindo que o aluno adquira conhecimentos teóricos e práticos sobre a arte.

Canclini (1984) afirma que a Arte:

É uma atividade de expressão que evoca o criativo e engloba todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com premissa em alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANDINI, 1984, p. 207-209).

As Artes auxiliam o desenvolvimento motor, da linguagem, da percepção, da representação da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil.

A aprendizagem estimulada por meio da Arte torna-se significativa, possibilitando a ampliação do saber e da socialização.

A Arte é considerada uma ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança se desenvolve como ser criativo.

A presença das artes no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado. Torna as aulas mais vivas, dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos e facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Ao praticar a Arte a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, de representar. Por meio dessa capacidade de simbolização e de representação a criança apropria-se do mundo em que vive, compreende-o e participa dele.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, conscientes de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

Segundo Oliveira (2007):

A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, indetitários: “arte-educadora

- tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; “professora de Educação Artística

- ou “professora Artística

- é a professora moldada ainda em contornos expressionista e espontaneístas; “professora de Arte

- parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Na escola, a criança entra em contato com um espaço natural da Arte, conduzindo a ideia de que conteúdos diversos são mais fáceis de serem aprendidos por meio da linguagem artística.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao fazer Arte a criança conhece a si mesma e o mundo que a cerca, cabendo ao ambiente oferecer condições favoráveis para essa criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Os diferentes materiais que são oferecidos para os alunos ao entrarem em contato com as práticas das Artes despertam seu imaginário, desta maneira ele usa sua fantasia e descobre várias maneiras de criar novas formas.

Segundo Krechevsky (2001):

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

O contato com a arte ou este espaço de livre expressão dirigida porque segue a um propósito, desperta a consciência para este centro organizador interno. “O eu e a vontade estão intimamente ligados” (ASSAGIOLI, 2005).

Deve-se estar muito atento quanto à faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças no que se refere ao ensino das artes, pois cada aluno traça um percurso de criação e evolução individual aprimorado pelas experiências pessoais e o educador tem um papel fundamental nesse momento, pois é ele quem deverá enriquecer este percurso estimulando atividades criativas/educativas que instiguem o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, pensadas para cada nível de desenvolvimento.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87)

Percebe-se que as Artes vêm ganhando mais espaço na vida escolar, fazendo parte do Currículo escolar, ao qual os professores não usam mais as Artes como um mero passatempo, mas sim como disciplina na qual contribui para o processo ensino aprendizagem de forma prazerosa e significativa, colaborando para o desenvolvimento integral do indivíduo.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1999):

A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1999, p. 14)

O desenho infantil passa por algumas fases de desenvolvimento, ou seja, na medida em que as crianças mudam sua forma de representação também se transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira, o brinquedo e a arte têm como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades na criança. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois quando olhamos ou ouvimos podemos organizar internamente inúmeras aptidões para que possamos criar.

Revelar o potencial criativo para o desenvolvimento como ser humano, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos outros objetivos da brincadeira, do brinquedo e da arte.

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo continuo no qual aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, a brincadeira, o brinquedo e as artes podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

A finalidade do ensino de Arte na Educação Infantil, não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver na criança o gosto pela Arte e a aptidão para captar a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

O ser humano vai mudando no decorrer de sua vida, a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica.

Conclui-se que a brincadeira, o brinquedo e a arte devem ser percebidos como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e

exteriorização de sentimentos, sendo relevante para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAGIOLI, Roberto. O Ato da Vontade. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2005.

BARBOSA, A.M, Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística, São Paulo,Cultrix, 1990.

BARBOSA, A. M. Entrevista. Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento. n.

97, 1997. Disponível em:

http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=2 . Acesso em: 29 julho 2022.

BECKER, Moema Portira de Souza. A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática. Brasília, 2011.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. (obras escolhidas, v.1). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed.

São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares Nacionais-Arte. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In_____: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRUCCI, Piero. O Que Podemos Vir a Ser. 2. ed. São Paulo: Editora Totalidade, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003 – Mar. 2004.

FREIRE. P. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: "Paz e Terra", 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Notas de Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo:

Cortez, 2005.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania, 2009. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-daarte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 26 julho 2022.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L.

Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. NEVES, Renato de Souza. A estética de Lukács. Um olhar sobre o homem e o mundo por meio da obra de arte. 2011. 50 folhas. Monografia. (graduação) Universidade de Brasilia, Brasília, 2011.

NUNES, Vera. O papel das emoções na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007 OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO,

2011. Disponível em:http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_just os.pdf. Acesso em: 30 julho 2022.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. Recreação: trabalho sério e divertido. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo:

Ática, 1987.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo :

Edisplan, 1989.

SANTOS, S. M. P. Educação, arte e jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Petrópolis: Vozes, 1997.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO FERRAMENTA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

KARINA MARTINEZ SILVA

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre as dificuldades de aprendizagem em seus diversos aspectos, inclusive sociais. Neste estudo discutimos sobre o uso dos conhecimentos da neuropsicopedagogia e a prática do professor em sua relação dialógica com todos os atores da comunidade escolar, propondo formas de planejamento para uma educação de qualidade social, visto que as instituições escolares estão conscientes de seu papel social, porém cabe a reflexão para a necessidade de profissionais da educação iniciarem trabalhos significativos com seus educandos a fim de observar cada situação e auxiliar na resolução de problemas enfrentados no cotidiano. Em meio a tantas influências que rodeiam os educandos convém que a instituição escolar continue oferecendo o acolhimento.

Palavra-chave: Educação; Planejamento; Alfabetização; Qualidade; Avaliação .

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (John Dewey)

Para muitos estudiosos o problema da escola hoje é não sabermos o que os alunos não sabem. Conclama a todos para investigarem, observarem detalhadamente como os alunos leem, escrevem, resolvem exercícios, apresentam suas dúvidas, relacionam-se entre si. Cada professor deverá construir parâmetros de qualidade sobre os quais pautará suas observações e fará as intervenções necessárias.

Muitos defendem avaliações mais rigorosas na educação básica como forma de melhorar a qualidade. Este também é o discurso de grande maioria dos professores universitários. Porém não é o que se pratica. Qualidade em educação básica significa escola para todos: acesso pleno à escola, continuidade de estudos e com qualidade além de tempo suficiente para que o aluno se desenvolva e adquira uma formação básica.

A universidade precisa investir na formação de pesquisadores, escritores, educadores, artistas, pensadores. No Brasil o

processo de avaliação no ensino superior também está defasado em relação aos estudos internacionais.

A compreensão do aluno se dá através do diálogo com o aluno, seus familiares, seus amigos e colegas, todos os profissionais da escola, constantemente, continuamente, não somente em momentos pontuais como os Conselhos de Classe. É preciso partilhar diversos olhares, criar espaços e tempos nas instituições. É preciso também ressignificar esses tempos e espaços para que as relações estabelecidas levem a dinâmicas que efetivamente envolvam professores e alunos.

Encontrar registros e arquivos de aprendizagem dos alunos é uma tarefa muito difícil, pois as escolas, em sua maioria, registram notas e conceitos ao final do período letivo ou pareceres atitudinais.

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita, e preciso reintroduzir a escrita como sistema de representação da linguagem. Atrás de uma imagem empobrecida da criança, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

A escrita é um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não um produto escolar. As atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização; aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaboradas e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

O escrito aparece para a criança, como objeto com propriedades especificas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Alguns exemplos nos mais variados contextos: letreiros, embalagens, TV, roupas, periódicos etc.

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais através de um prolongado processo construtivo.

As crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas a influência do meio ambiente.

Para estabelecer as condições de legibilidade ou de utilizar a informação fornecida por um adulto em um ato de leitura, vimos como aparecem ideias propriamente infantis construções originais e não meras copias das informações adultas.

Tais construções aparecem antes e depois que as letras se vinculem a representação de aspectos parciais e formais da fala. Antes, estabelecem a correspondência entre a quantidade de letras e certas propriedades do objeto.

Antes das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para inteligibilidade dos símbolos. A experiencia com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas.

A distância da informação que separa um grupo social do outro não pode ser atribuída a fatores puramente cognitivos. Esta distância diminui quando o que está em jogo é o raciocínio da criança, aumenta quando se necessita contar com informações precisos do meio.

II- DESENVOLVIMENTO

O projeto da escola envolve o que os educadores se propõem, a intenção, a visualização desse desejo no contexto do trabalho, da sociedade, dos limites impostos pela legislação, pelos recursos materiais, humanos, e também dos elementos facilitadores de sua realização; a tradução desse desejo em objetivos e metas viáveis nas condições existentes; o registro da proposta e de sua execução, o caminhar realizador com a ajuda da avaliação contínua do caminho percorrido, a percorrer, corrigindo e refazendo trilhas sempre que necessário.

O projeto deve ser visto como um elemento intrinsicamente datado, localizado, decorrente e determinante do processo educativo. Não há projeto para uma indeterminada escola, nem dois projetos iguais, pois não há escolas iguais. Cada escola é uma organização peculiar. Seu processo e produto são humanos. A estrutura escolar estabelecida é comum a todas as escolas, porém cada uma delas carrega a diferença oriunda da sua organização humana. Esta é constituída por alunos, pais, funcionários, gestores, assessores pedagógicos e administrativos.

As atitudes, postura das pessoas que, de uma forma ou outra, estão ligadas à escola ou que ocupam diferentes posições na estrutura escolar e desempenham, em função destas, papéis específicos, são variáveis determinantes para a atuação e resultados da escola. Cabe aos sujeitos detectar, investigar e propor alternativas de solução para os problemas. Existem muitas variáveis, tais como o tipo de escola, os cursos que oferece, a quantidade de recursos dos quais dispõe, a política educacional existente, o grau de valorização da escola pelo contexto social onde está instalada e outras. Partimos do pressuposto de que a ação dos seus sujeitos é uma variável fundamental e fortemente direcionada pelo paradigma de gestão adotado.

A questão central do trabalho de investigação realizado por Vygotsky na presente obra é a relação entre o pensamento e a palavra. Suas descobertas apontaram para o fato de que no início do desenvolvimento do pensamento e da palavra, período pré-histórico na existência do pensamento e da linguagem, não revela nenhuma relação

e dependência entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. É na constituição histórica da consciência humana que essas relações surgem, configurando-se como produto e não premissa da formação do homem. O pensamento e a palavra não se ligam por um vínculo primário, entretanto, não se pode pensar pensamento e linguagem como dois processos em relação externa entre si.

A unidade que reflete de forma mais simples a unidade entre pensamento e linguagem é o significado da palavra. É uma unidade indecomponível de ambos os processos, e não se pode que seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. Podemos, a esta altura, considerar a palavra como fenômeno de discurso.

Também é um fenômeno do pensamento, uma vez que generalização e significado são a mesma coisa. O fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente é a unidade da palavra com o pensamento. O que foi posteriormente descoberto, entretanto, passou a ser o principal resultado das investigações de Vygotsky.

O novo e essencial para a pesquisa no campo do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. Dessa forma, tornou-se possível superar um velho conceito da Psicologia, o postulado de constância e imutabilidade da palavra. Tal postulado servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem. Tanto para a teoria associativa quanto para a psicologia estrutural.

Consequentemente muitas são as teorias, discordâncias, ideias e pensamentos sobre o assunto. Mas o livro em questão visa defender primordialmente a educação inclusiva como restruturação das escolas de modo a atenderem a todos que dela se utilizam. Como tudo na vida, há de se evidenciar a evolução histórica sobre os mais diversos conceitos de educação que vem se diversificando calcado sobretudo, na Paideia (educação integral), tentava aliar o desenvolvimento intelectual ao desenvolvimento do corpo. Substancialmente no decorrer dos séculos, dado a constante mutatividade cultural. Da mesma maneira, tais exclusões sociais, ocorreram na Idade Média, onde absorvidos pela descomunal influência do cristianismo, o Paideia era permitido tão somente a nobreza e membros do clero e também pelo próprio clero desenvolvidos, sistematizados e reproduzidos. Foi a partir da Revolução Francesa que se iniciou os primeiros passos para a evolução dos conceitos restritivos de socialização ocorreu somente com a Revolução Francesa, protagonizada pelos burgueses restringia acessos, porque era centralizada no poder, com ênfase na educação para governar.

O paradigma de gestão democrática caracterizado pela ação participativa, pelo compartilhar responsabilidade, pode e dever, pela integração da comunicação, pela troca de ideias, saberes, experiencias, pelo envolvimento da comunidade interna e externa à escola possibilita o diálogo e a união dos sujeitos tornando-os uma equipe.

Logo, esse paradigma facilita o envolvimento e empenho de toda a organização humana da escola na construção de um projeto político-pedagógico que sintetize as expectativas e com melhores condições de ser viabilizado, porque fruto de uma ação não só coletiva, mas integrada e compartilhada.

Em síntese, fazer um projeto pressupõe o querer, o saber fazer e o fazer propriamente dito. Há que se ter clareza e coragem para assumir individualmente e, no todo da escola, a etapa na qual os seus educadores se encontram.

De nada bastará o querer fazer, se não se souber como e isso apenas será descoberto fazendo. Será fadado ao insucesso fazer unicamente por exigência legal. Querer e ter competência para o fazer só aparecem com a ação. Belas e boas ideias se perdem quando não operacionalizadas, quando não colocadas em prática.

Isoladamente, por mais nobres que sejam as intenções, dificilmente se conseguirá elaborar a proposta pedagógica. É difícil uma ação compartilhada na escola sem a reunião coletiva de todo o seu real coletivo, difícil a formação de uma equipe sem a predisposição individual para isso. A gestão escolar deve ser propícia ao desenvolvimento das três dimensões. Gestão autoritária, diferentemente da gestão democrática, estimula o trabalho individual, a ação isolada, a fragmentação do trabalho na escola, logo, inviabiliza a construção do projeto pedagógico mesmo em escolas de pequeno porte e dificulta a sua transformação em um ambiente educativo.

O paradigma de gestão assumido pela escola não depende apenas de quem a dirige, porém de todos, e especial dos professores, os quais, como parte de um grupo mais organizado, apresentam melhores condições para estimular a organização dos outros segmentos e consequentemente a ação compartilhada, sem a qual não se faz projeto e se dificulta a instalação de uma cultura escolar diferenciada.

A escola tem um ambiente verdadeiramente educativo quando o ensinar e aprender ocorrem com naturalidade, espontaneidade e prazer, quando a busca de uma educação continuada é percebida internamente por todos, gestores, professores, pais, funcionários, alunos.

Quando todos se mostram imbuídos do mesmo objetivo e agem cotidianamente para alcançá-lo, procurando desempenhar de modo extraordinário as suas ações ordinárias, sem medo de ousar, discutir, analisar

e decidir, sem lamentar a falta de recursos, mas utilizando criativamente os recursos existentes na escola, sem procurar responsáveis pelos insucessos, mas se unindo e perseverando na busca do sucesso, tem-se indicadores de que ela está se tornando um ambiente educativo.

Ciente de que muitos pais não se preocupam em saber como está o desenvolvimento social e intelectual de seus filhos, a escola promove conselhos participativos e inúmeras reuniões no decorrer do ano letivo para que a família e a escola estejam ligadas em parceria para a formação de um cidadão.

As escolas procuram um diálogo com a família a fim de conhecer o meio em que seu aluno está inserido para que possa atender melhor o educando e para que a família esteja mais presente nas atividades escolares.

Infelizmente, a colaboração da família nem sempre corresponde às expectativas das instituições de ensino.

As maneiras de interação entre família e o espaço escolar não se constituem apenas em reuniões que visam a união de ambas para resolver um determinado problema, mas são constituídas também de festas e comemorações que visam estabelecer relações entre as mesmas para alcançar um determinado objetivo.

É comum ver as escolas cheias de pais em uma festa junina, porém mais comum ainda é ver turmas grandes em seus conselhos participativos com dois ou três pais presentes. Casos diversos poderiam justificar a falta de alguns pais, mas não há como negar.

É relevante que não há como fazer com que todos os pais compareçam à escola para cooperar com a mesma em prol de seu filho, entretanto a escola precisa permanecer firme, lutando pelos seus ideais e persistindo em fazer dos pais grandes aliados aos processos de humanização dos seus filhos construídos na mesma.

É dever da escola estar próxima da comunidade escolar para poder auxiliar seus alunos da melhor maneira possível, conhecendo o contexto onde o aluno encontra-se inserido.

Em casos de violência, é por meio da escola que o aluno consegue amparo para mudar a sua realidade.

Nesses casos, a escola faz encaminhamentos a órgãos como o Conselho Tutelar e conduz a família à assistência social a fim de que possam ser conscientizadas sobre o problema que tem afetado a vida escolar e social do aluno.

Ao chegar à escola, os alunos são recebidos por pessoas que vão lhes dedicar atenção e ensinar muitas coisas, logo passam a ver estas pessoas como verdadeiros heróis. NO início da caminhada escolar, é comum as crianças deixarem de focar seu referencial nos pais e focar no professor. As crianças passam a ver o professor como alguém infalível e perfeito. Entretanto, nos anos seguintes, as crianças passam a equilibrar os seus sentimentos.

Compreendem que seu referencial será tudo o que julgar necessário para construir a sua personalidade. Na escola, o indivíduo em situação de abandono e/ou violência tem a oportunidade de receber uma atenção e um carinho nunca recebido antes.

Recebe a oportunidade de sentir a presença de alguém que se preocupa com ele e também a oportunidade de ser notado e reconhecido como um ser humano dotado de sentimentos e habilidades que deverão ser desenvolvidas.

Tudo isso dependerá do profissional que trabalhará com o aluno. Enquanto há profissionais comprometidos com o seu trabalho e sua função de ensinar, há profissionais comprometidos com o seu papel social de formar cidadãos e com a sua relação com o público-alvo: os alunos. Esta pessoa tem um papel fundamental na formação de todo indivíduo.

O educador preocupa-se em conhecer o aluno para poder direcionar as maneiras de construir conhecimentos; possui sensibilidade para ouvir e compreender a fala do aluno, e, principalmente, conhece cada um dos seus educandos a ponto de perceber quando há algo lhe incomodando. O educador sabe utilizar a autoridade sem ser autoritário.

Em um ambiente acolhedor promovido pelo mesmo, a criança percebe que existe alguém que se preocupa com ela, e isso pode fazer com que a criança construa relações profundas com esse educador a ponto de mudar o rumo de sua vida, pois experimentou o reconhecimento de alguém que pode lhe influenciar positivamente.

Todavia ao se deparar com um professor autoritário e preocupado apenas com os conteúdos que a turma deverá aprender dentro de um determinado prazo, uma criança que já sofre com indiferença em casa encontra mais possibilidades de reforçar na escola as influências negativas adquiridas.

Neste momento, se não houver uma reflexão de sua prática docente, o professor poderá ter um papel decisivo para uma má formação da criança. Em meio as reações de revolta por parte dos alunos, o professor irrita-se por interromper sua aula por causa de alunos de má conduta escolar.

Ocorre ainda, que os alunos passam a serem vistos como problemas para a escola e assim as informações vão passando de professor para professor de modo que no seguinte, o novo professor já comece o tra-

balho reprimindo estes alunos.

Há uma ferramenta primordial que deve ser utilizada antes de qualquer repreensão por parte do professor: o diálogo a fim de compreender o motivo pelo qual muitas indisciplinas acontecem. Não há problema corretamente resolvido sem que haja uma reflexão sobre o motivo que levou o aluno a fazer algo errado.

Não adianta apenas reprimir, há de se buscar juntamente com o aluno, soluções para o problema que está afetando o seu desempenho escolar.

A escola precisa de profissionais que façam da escola, um lugar agradável onde os indivíduos recebam a educação dos ensinos fundamental e médio e possam seguir suas vidas honestamente após a conclusão.

Não se pode espantar os alunos da escola através de repressões constantes e exclusões.

Se todo aluno tivesse a oportunidade de perceber que alguém se preocupa com ele, a marginalidade não estaria tão numerosa como atualmente.

É necessário se conscientizar de que se o aluno não recebe atenção em casa e nem na escola, é na marginalidade que ele irá buscar.

Para casos em que os alunos possuem sérios problemas familiares, a escola parece ser a única forma de inclusão destas pessoas a fim de evitar que desenvolvam indivíduos sem valores morais, sem sensibilidade e sem amor a si próprio e aos outros.

Em meio a tantas influências negativas que rodeiam os alunos, convém que a escola continue lutando para acolher estas pessoas de modo que possa influenciá-las positivamente e distanciá-las da marginalidade.

As escolas estão conscientes de seu papel social, porém é necessário que seus profissionais desenvolvam trabalhos significativos com seus alunos, observando cada situação a fim de auxiliar seus alunos a resolverem os problemas enfrentados no cotidiano.

Assim, os alunos encontrarão na escola, um lugar seguro capaz de acolhê-lo com amor e dedicação.

É necessário também que toda equipe escolar esteja unida para auxiliar uns aos outros nesta caminhada de proteção aos alunos, pois o educador necessita de um apoio para conseguir em sua jornada que muitas vezes é difícil.

Realmente há casos muito difíceis de estabelecer uma relação afetiva, pois existem alunos que estão tão acostumados com a violência familiar que não sabem se relacionar de outra forma se não for por brigas, entretanto, para esses casos, apenas a escola pode fazer com que a realidade destes indivíduos seja transformada a fim de evitar que entrem na marginalidade.

É nas mãos da escola atual que passa o futuro de amanhã, portanto é necessário que todos se conscientizem de que a escola pode prevenir hoje o que será remediado nos presídios amanhã e passem a repensar a sua prática em um gesto de união para uma realidade melhor.

Analisando o erro, a escola precisa rever o que faz no sentido de corrigir o processo de aprendizagem de seus alunos. Um importante movimento é o de refletir sobre as diferentes formas de leitura do que é observável nestas aprendizagens. O que os alunos escrevem, o que falam, os trabalhos que fazem, as questões levantadas, suas propostas, seus projetos, suas ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma tela de relações de confiança, de afetividade, em que as emoções possam propiciar as descobertas sem sentimentos de impotência. Abrir-se para ver melhor os alunos, pode-se começar a investir nas intervenções que devem ser feitas para propiciar novas aprendizagens.

Mudar a pergunta: os alunos devem passar de ano sem saber? A escola deveria estar se perguntando: o que será melhor fazer para esse aluno aprender o que ele ainda não está sabendo como deveria? Seu exercício, portanto, seria o de tentar responder, com ações práticas, a essa pergunta.

Ao contrário, fazer a leitura dos mesmos resultados na concepção formativa levaria a preocupação e a discussão do que será preciso fazer para que os alunos que ainda não sabem realizar inferências a partir de textos mais complexos consigam desenvolver essa competência.

Assim estaríamos começando a construir outra concepção de correção: o que o aluno ainda não sabe e precisa ser aprendido e, consequentemente, mediado. Ou seja, a preocupação central não é o ano, a série, o bimestre, mas a aquisição da competência.

Essa prática demanda da escola uma discussão sobre a lógica seriada, sobre a reorganização dos tempos e espaços, para que a realidade das aprendizagens, num processo de formação amplo, possa ser o foco das ações educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indagações sobre Currículo. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BARBOSA, Laura M. S. Intervenções Psicopedagógicas no espaço da Clínica. Curitiba: Ibpex, 2010.

CAVASOTTO, Eva. CHAGAS, Eva. Intervenções Psicopedagógicas e os avanços da neurociência. In: Aprender e ensinar: diferentes e práticas. Org RAMOS, Maria B. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

HOFFMAN, Jussara, Avaliação na pré-escola, um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, Editora Mediação, Porto Alegre.

_____, Avaliação mediadora: uma prática em construção- da pré-escola à universidade, Porto Alegre, Educação e realidade, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 11 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, Mari Angela C. Psicopedagogia: a instituição em foco. Curitiba: Ibpex, 2009.

----------, Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar, trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos, Avaliação da aprendizagem escolar, São Paulo, Cortez Editora, 1996.

_____, Avaliação: Otimização do autoritarismo. In Equivocos teóricos na prática educacional, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983, p.44- 52.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELLY THIAGO DA SILVA

RESUMO

O presente artigo visa abordar nos processos de ensino na educação infantil, buscando identificar que relevância os mesmos têm para tal processo. Ao ser inserida na escola, ocorre uma mudança em sua rotina, cabendo ao professor ter a sensibilidade e, com isso, a tarefa de ser o facilitador desse caminho inevitável que o educando deverá percorrer e, deverá fazer isso, não excluindo o lúdico de sua vida escolar. Portanto, ter-se-ão no desenrolar deste trabalho, os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogos.

PALAVRAS-CHAVES: Lúdico; Brincadeira; Jogo; Cognição; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação escolar, ainda na infância, é um direito adquirido por lei. Toda criança tem o direito à educação, independentemente de idade, sexo ou nível social. No Brasil, a educação infantil é recente, contudo, é real e deve-se ter em mente que toda criança pode ser inserida no contexto escolar antes mesmo de completar um ano de idade.

Atualmente, as creches e escolas da educação infantil ainda possuem a responsabilidade de cuidar das crianças, primando por seu bem-estar físico. Contudo, a educação dessas crianças, bem como acesso à cultura e ao conhecimento, também deve fazer parte desta etapa de sua vida escolar. Assim, cuidar e educar são responsabilidade dos gestores e, também, dos professores da educação infantil.

Somente, a partir da Constituição Federal do ano de 1988 (BRASIL , 1988), é que a creche foi garantida como direito da criança, sendo, estendida a essa categoria da educação, a gratuidade do ensino como nas demais categorias educacionais.

Assim, sabe-se que durante o período em que a criança permanece no CMEI, ela possui necessidades tais como: comer, dormir, ir ao banheiro, e brincar. Os professores devem estar aptos e dispostos a exercerem tais funções de cuidado e educação, pois são necessidades básicas e indispensáveis que a criança possui.

Sendo assim, a brincadeira e o brinquedo fazem parte de tais necessidades, pois eram figuras presentes no cotidiano da criança, devendo também estar presentes agora, para seu desenvolvimento saudável e significativo. A pesquisa, aqui proposta, tem como objetivo demonstrar a importância do lúdico na infância, expressando que, mesmo se a criança já estiver frequentando a escola, não significa que as brincadeiras deverão ser excluídas de seu contexto escolar.

Ainda, buscar-se-á ressaltar que os jogos e brinquedos podem ir além do prazer e da recreação, tornando-os ferramenta didática em prol do processo de ensinoaprendizagem. Para tanto, um levantamento bibliográfico foi realizado, buscando conceitos em livros, revistas, artigos e internet.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alfabetizar e letrar é entendido nesse estudo como ações indissociáveis uma da outra, compreendendo uma ação educativa que ultrapassa as paredes da sala de aula,

envolvendo, portanto, práticas de ensino sociais. De acordo com as ideias de Goulart (2006):

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade (GOULART, 2006, p. 453).

Como se percebe tanto o diálogo quanto a participação em práticas sociais implicam na capacidade do sujeito de se relacionar, ampliando seus horizontes atribuindo sentido ao ato de ler e escrever. Dessa forma, refletir sobre esse contexto envolve a interpretação, a compreensão e a fusão desses contextos na vida do aluno, de forma que a prática social vivenciada ressignifique a sua aprendizagem e amplie seu conhecimento de mundo.

É preciso, conforme complementa Barbosa (2003, 19), "que o aluno aprenda a ler e escrever, para que ele seja capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita Compreender a importância do ler e escrever nesta etapa de desenvolvimento da criança envolve oportunizar a eles momentos de trocas, onde o aluno saiba fazer uso social de diferentes contextos linguísticos, refletindo sobre o código a partir de uma prática de ensino ampla, de modo que com o passar do tempo ele não tenha complicações em seu ensino e aprendizado. E, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento".

Desse modo para que o aluno chegue ao final do Ensino Fundamental I, sem dificuldades de aprendizagens é importante que este compreenda que estar alfabetizado é muito mais que saber juntar letras, palavras, sílabas e formar frases, mas também, compreender a utilização do uso social de todas essas práticas e conhecimentos, e assim se alfabetizando na idade certa. De acordo com Kleiman (2007):

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.2).

Diante dessa abordagem torna-se relevante trabalhar com as crianças, diferentes estratégias de ensino, de modo que estas consigam expor suas ideias, se expressando por meio da oralidade, do gesto, da comunicação, da informação e da sua sensibilidade, além de percepções ligadas a memória, atenção e concentração.

Assim diante dessa realidade plural, diversa e social, torna-se importante pensar em um modo diferente de entender a real importância que a leitura e a escrita representam para a criança, de modo a permitir que a manipulação, os sentimentos, a motivação, as competências, qualificações, limitações, comportamentos estabelecidos através dessa vivência, façam parte da vida da criança por toda a sua vida.

De acordo com Wallon (1995), a questão da alfabetização é algo mais profundo e que envolve questões afetivas intensas, pois para alfabetizar uma criança é necessário antes de qualquer coisa propor uma revolução nas formas de ensiná-lo.

Deste modo acrescenta Kami (1991):

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Educar é educar para vida (KAMII, 1991, p.125).

Dessa forma, cabe à escola e aos educadores em especial, oferecer condições aos alunos para que estes possam adentrar nesse encantado mundo de significados e o mais importante que possam através dessas propostas superar suas dificuldades, exercitando seu raciocínio lógico e sua forma de perceber e ver as diferentes linguagens.

Assim, a compreensão da linguagem oral e escrita dentro do processo ensino e aprendizado do aluno, torna-se algo fundamentado em subjetividade e diversidades amplas, pois a partir do momento em que a ação lúdica realizada por meio do letramento é implementada ao planejamento do professor, a estruturação desse recurso de ensino torna-se algo real e concreto na visão da criança.

Jogar para aprender e se alfabetizar compreendem práticas lúdicas e simbólicas que ultrapassam os conhecimentos do senso comum, envolvendo uma dinâmica de ensino mais interativa, concreta e sólida.

Não se trata apenas de um brincar por brincar, mas de uma prática de ensino

desafiadora, onde a criança do Ensino Fundamental passa a ser capaz de ampliar suas percepções, estabelecendo elos e paralelos importantes para que possam ler e escrever compreendendo e interpretando fatos e contextos importantes para se tornar realmente alfabetizado.

Segundo as considerações de Rizzi e Haydt (1987, p.14) "a ideia de aplicar o jogo à educação difundiu-se, principalmente, a partir do movimento da Escola Nova", ou seja, onde o aluno passa a ser o centro da aprendizagem, sendo também a renovação de novas e velhas estratégias de ensino.

É pelo jogo que a criança tem a capacidade de adquirir toda uma autonomia e todo um conhecimento social, cultural, que viabiliza uma tomada de decisão, de modo que eles saibam fazer escolhas, vivendo a experiência do próprio jogar, entrando em contato com as regras, aprendendo a fazer uma reflexão em torno de diferentes experiências.

Aprender por meio do jogo é se tornar protagonista do seu próprio conhecimento é pensar com a cabeça, dialogar com a mente, é toda uma elaboração mental que determinada a melhor ação a se tomar. Neste caso o pensamento torna-se o eixo principal de toda essa ação, possibilitando que haja nos diferentes espaços uma troca e uma experiência coletiva múltipla e plural.

Contudo é importante compreender e perceber que em toda cultura as formas de brincar são diferentes, aprender a pensar por meio dessa habilidade, é uma forma de oportunizar a criança descobrir seu próprio mundo. De acordo com Rizzi e Haydt (1987):

O jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo (RIZZI e HAYDT, 1987, p. 15).

Em posse dessa informação é preciso ter em mente que jogos, brinquedos e brincadeiras não são uma opção do professor em trabalhar com as crianças, mas um direito a ser garantido a todas as crianças, pois é por meio da iniciativa do brincar que ela passa a iniciar seus direitos como cidadão, ou seja, exercer sua cidadania por meio da liberdade da tomada de decisão, pois a partir do momento em que ela toma a iniciativa de brincar, manipular o objeto, mudar sua posição, ela está exercendo sua independência, sua autonomia, tendo opções de fazer escolhas sobre o que fazer.

Sendo assim "o papel da escola não é apenas democratizar o seu espaço, mas propor através de práticas enriquecedoras que o cidadão se torne autônomo e consciente em uma sociedade plural e democrática" Araújo, (1988, p. 44).

Segundo Saveli e Tenreiro (2011):

Para que isso aconteça é fundamental que o (a) professor (a), em primeiro lugar, reconheça nas brincadeiras e jogos um espaço de investigação e construção de diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É importante também que ele (a) veja a criança como sujeito ativo e criador no seu processo de construção de conhecimento e planeje para sua classe atividades a partir de conteúdos significativos para as crianças. Isso quer dizer que é preciso que o (a) professor (a) coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer (SAVELI e TENREIRO, 2011, p. 130).

Partindo-se desse pressuposto e do valor educativo que o jogo apresenta, faz-se necessário a caracterização de brincadeiras lúdicas diversificadas, onde se possa constituir uma sociedade para todos, prevendo a melhoria da comunicação, da informação, da experimentação, visando um processo interativo rodeado por especificidades e práticas sociais significativas.

A formação do cidadão levando em consideração toda essa contextualização está relacionada a um discurso dialógico pautado na libertação do dialogo das palavras, das letras, das imagens, de modo que o cidadão seja capaz de fazer uma leitura de mundo e uma leitura linguística competente e significativa à ampliação de seus saberes.

Nesse processo em que a comunicação e a ludicidade das brincadeiras se configuram como um aliado do ensino, a colocação da língua e do seu uso social passa a fazer parte da realidade do próprio aprendiz, mas não de forma alheia as suas necessidades, mas de modo particular e subjetivo. Por está razão é tão importante utilizar a fala e a simbologia das brincadeiras como forma de validar as informações levantadas e estudadas.

ENSINAR CONTANDO HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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 histórias 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).

Segundo Dominique Rateau, Certos encontros nos transformam. Sejam eles com pessoas ou livros – com ou sem imagens –, eles nos transformam, nos abalam, nos surpreendem, nos desconcertam, nos desestabilizam... Questionando o sentido de nossas vidas, eles nos tornam vivos (BNCC, 2017. p.13). Acreditamos que os livros destinados às crianças, e que também encantam as pessoas de qualquer idade,

"são, sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vêem com os olhos do autor e do olhar do leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo [...] (ABRAMOVICH, 2003, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso e a função social com a efetividade da alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade é algo que implica conforme pontuado nesta pesquisa, de embasamento teórico crítico, reflexivo e significativo, pois as crianças nesta idade necessitam dentre muitos fatores aprenderem brincando, aprender por meio de estratégias e práticas sociais significativas e permeadas por uma função social.

Portanto, para entender porque muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental I sem ter aprendido a ler ou mesmo escrever, é preciso reflexão crítica sobre os conteúdos ensinados a essas crianças, pois o trabalho com a oralidade, com os jogos e as brincadeiras são tão importantes quanto a sistematização da própria escrita. Desse modo, para que os objetivos gerais especificados nesta pesquisa sejam significativos e propícios ao desenvolvimento da criança é preciso que o entendimento da leitura e escrita seja acomodado e assimilado pelas crianças em tempo oportuno, ou seja, levando em consideração o tempo destinado a sua alfabetização que é dos 6 aos 8 anos de idade.

Por esta razão a escola e os professores devem se atentar as mudanças na forma de ensinar essas crianças a pensar, oferecendo a elas uma multiplicidade de oportunidades para que possam ampliar seus conhecimentos, refletir sobre suas ações, revendo seus conceitos na validação de suas informações, e a partir desse posicionamento ter a possibilidade de avançar em suas hipóteses de leitura e escrita.

É preciso que esse processo não seja algo neutro ou desconecto do interesse da criança, mas, sobretudo que permita a eles uma maior interação com o mundo das letras, das sílabas e dos sons das palavras. Dessa forma o ideal é que se propicie um conjunto de ações onde eles possam brincar, jogar e aprender, favorecendo o desenvolvimento de suas funções motoras e intelectuais, e ainda auxiliando-os em sua formação e capacitação, visto que o espaço escolar deve ser a base dessa proposta educacional e não simplesmente a alienação que se prevalecia até alguns anos atrás.

Um dos aspectos mais importantes na elaboração de um ensino de qualidade é a coerência imprescindível entre sua prática e as metodologias desenvolvidas, dessa forma é preciso que haja sintonia entre esses dois

processos, pois a elaboração da alfabetização, da leitura e da escrita não pode ser um momento individual ou solitário, mas sim um momento de construção compartilhada e de uma prática que priorize a construção dos saberes de todos os alunos ali inseridos.

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 configura-se 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Glossário para educadores (as). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Lívia Paulo de. As representações sociais de professores sobre a progressão continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de janeiro, 2005.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In:AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BARBOSA. José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 2003. BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de

Professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Plano Nacional de Educação. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. FROEBEL, Friedrich Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel. Harris, W.T.

(ed.) New York/London. D. Appleton and Company. 1912.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: Discutindo a base teórico metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 450460, dez. 2006.

KAMII, Constance. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. São Paulo: Contexto, 2005, p. 73 - 87 . IN: Signo. ORLANDI, Eni P. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, dez, 2007, p. 1-25. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Edc. Soc., abr, vol. 22, 2001.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, Esméria et al. Fundamentos teóricos da educação infantil. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA ARTES

LEILA DE AQUINO MARIANO REIS

RESUMO

Para proceder ao ensino de artes existem uma série de recursos que podem ser explorados para o ensino e aprendizagem da

disciplina e o uso de brinquedos assim como brincadeiras é uma das formas mais interessantes de se explorar novos recursos de aprendizagem. O presente estudo apresenta em seu objetivo principal a propositura da aplicação de brincadeiras no ensino de arte. Dentre os objetivos específicos, trata sobre a arte e as brincadeiras na escola; o aprendizado de arte e as implicações do uso do lúdico; o papel do professor. A importância do tema proposto consiste na possibilidade de se aprimorar o estudo de artes, a partir de brincadeiras, constituindo uma prática que proporciona aspectos importantes como o ato de apreciar, a contextualização de obras artísticas bem como o fazer artístico, resumindo-se em uma proposta bastante atual de aprendizagem e conhecimento em arte. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores assegurando o devido embasamento teórico ao tema proposto.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Brinquedos e Brincadeiras. Trabalho Lúdico.

INTRODUÇÃO

O ensino de artes possui inúmeras possibilidades e ainda apresenta enquanto pressuposto o fato de que a brincadeira, que se trata de uma manifestação natural da criança enseja um desenvolvimento característico dentro da realidade cultural, social e histórica da criança. Com isso, é possível associar a universalidade que é algo inerente à arte e suas ações, assim como a possibilidade de usufruí-lá e aprendê-la de forma prazerosa.

O ato de brincar intercala momentos divertidos, onde ele proporciona um conhecimento e uma visão artística importantes para a criança. Trata-se de uma experiência singular no universo lúdico, a partir do momento que a aula de artes é ensinada brincando de várias maneiras possíveis.

O presente estudo apresenta em seu objetivo principal a propositura da aplicação de brincadeiras no ensino de arte.

Dentre os objetivos específicos, trata sobre a arte e as brincadeiras na escola; a importância do tema proposto consiste na possibilidade de se aprimorar o estudo de artes, a partir de brincadeiras, constituindo uma prática que proporciona aspectos importantes como o ato de apreciar, a contextualização de obras artísticas bem como o fazer artístico, resumindo-se em uma proposta bastante atual de aprendizagem e conhecimento em arte.

Trata-se de uma proposta pedagógica que amplia o repertório de conhecimento e cultural do aluno, além de explorar sua criatividade e o fazer artístico.

Esta pesquisa é um estudo de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores assegurando o devido embasamento teórico ao tema proposto.

2 A ARTE E AS BRINCADEIRAS NA ESCOLA

É notório que a utilização de brincadeiras no contexto escolar apresenta importante significa e é elemento determinante no ensino de crianças, uma vez que atua, influencia e traz importantes benefícios para o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e também moral da criança. Abrange ainda, a capacidade de aguçar a curiosidade da criança possibilitando uma atuação fundamental em relação ao contexto social. Frente a essas questões até aqui apresentadas, indaga-se qual o papel realizado pelo professor nesse contexto? A resposta mais imediata talvez seja a brincadeira e a sua característica principal: lúdica, enquanto elemento facilitador da aprendizagem.

É fundamental também destacar que é muito importante neste processo de ensino e aprendizagem levar em conta concepções apresentadas pelos alunos, onde os professores poderão utilizá-las nas suas atividades pedagógicas e inclusive na elaboração delas.

Ainda que a brincadeira constitua uma atividade essencialmente universal envolvendo crianças das mais variadas populações, sendo que cada cultura em particular apresenta uma modalidade diversa de expressão que consiste num reflexo apresentado a partir das características ambientais de maneira específica (BARBOSA, 2021).

Vygotsky (1991) descreve que “a brincadeira ainda que se realize de maneira livre e não estruturada, possui regras próprias, inclusive o faz de conta apresenta regras que vão coduzir de que forma a criança vai se comportar”. A partir disso, compreende-se que o professor ñao pode permitir que a brincadeira aconteça de qualquer forma, descoordenada ou à revelia.

É importante que o professor dispense total atenção para o ato de brincar onde o aluno encontra-se imerso, uma vez que as regras, de toda e qualquer modalidade de brincadeira apresenta inúmeros benefícios como ensinamentos a respeito da socialização, coletividade e promovendo o necessário auxílio ao desenvolvimento em termos linguístico, cognitivo, físico e também emocional (FERRAZ, 2019).

A partir desse aspecto, fica entendido que o professor auxilie seus alunos sistematicamente no desenvolvimento físico.

2.1 Aprendizagem escolar de modo prazeroso

No âmbito da constatação sobre os elementos e a importância que a brincadeira representa ao aprendizado escolar e ao ensino de arte, busca-se relacionar o desenvolvimento de um trabalho baseado no ensino de Arte com o referencial teórico que trata da "Abordagem Triangular", proposta esta apresentada pela professora Ana Mae Barbosa em 2019. Trata-se de uma proposta que leva em conta o conhecimento de arte baseado na triangulação, a saber: contextualizar, apreciar e produzir arte (BARBOSA, 2019)

A partir disso, tem-se por pretensão que os alunos manifestem e também se conscientizem de suas potencialidades na elaboração de imagens artísticas, atuando na experimentação e apreciação de obras de artistas, a exemplo de Candido Portinari e Ivan Cruz, pelo fato de que a própria natureza da criança é condizente com um universo totalmente imaginário e que frequentemente o ato de brincar e desenhar se desenvolvem a partir dessa mesma proposta lúdica.

A criança é compreendida como improdutiva na sistemática social da visão do adulto, pelo fato de que ela se relaciona a questões que não são vistas como "sérias" e também "não produtivas", levando em conta a realidade, principalmente numa visão capitalista do conhecimento. Ao passo que ela (a criança) vai se desenvolvendo, notase que gradativamente o lúdico é desestimulado para que se dê prioridade a uma série de novos aprendizados, que são mais próprios do universo adulto (FUSARI, 2018).

Tal fato se dá na sociedade a partir de seu desenvolvimento, deformidades e virtudes, e estabelecendo um ponto de vista sobre o que se entende por um cidadão ideal refletindo isso no aspecto do aprendizado no ambiente escolar, pelo fato de que a escola ñao deve constituir uma "oficina isolada e preparatória de indivíduos, mas um local, onde ocorram situações reais de vida, indivíduo e sociedade configurando um elemento singular".

2.2 A escola é lugar de brincadeira?

A criança constitui um personagem do contexto social e por suavez produtora de cultura nesse contexto onde se encontra. Com isso, a relação de brincar, absorve intensamente tanto a prática quanto a experiência social e cultural do brincar dentro da realidade em que ela se encontra, levando em consideração as relações que vão sendo estabelecidas entre elas e as pessoas adultas que a cercam.

O autor Froebel acredita que o brincar tem poder de educar e ajudar no desenvolvimento da criança possibilitando a configuração de relações que vão se estabelecer entre objetos culturais e a sua natureza, inclusive no aspecto espiritual (LARROSA, 2014).

Kishimoto afirma que concepções de origem froebelianas de educação, homem e sociedade relacionam-se intrinsecamente a partir do brincar:

[...] brincadeira consiste em uma atividade espiritual, pura e oriunda da essência do ser humano nesta fase da vida e, simultaneamente, um elemento típico da natureza humana, sendo parte constituinte de um todo – vida natural/interna do ser humana e de outras coisas. Contribui dando alegria, liberdade e contentamento, além da paz interior [...] a criança quando está brincando e isso acontece a todo momento, está perseverando em seu desenvolvimento, não constituindo elemento trivial, mais muito sério e de grande importância e significação (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2015, P.23).

O processo de criação na brincadeira ocorre basicamente a partir do momento que a criança com sua imaginação transforma a realidade. Com isso, não se está necessariamente diminuindo os grandes feitos artísticos do ser humano ou das obras de arte, mas sim a questão de que o indivíduo apresenta sua capacidade de imaginação e realizar novas descobertas.

2.3 O Contexto da educação infantil, das crianças e do ensino de artes

Segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade, na sua crônica publicada em 1976, dizia que as crianças nascem poetas naturalmente. É uma afirmação que encontra legitimidade quando se verifica determinadas situações no convívio com as crianças para constatar isso.

As crianças são novidadeiras, costumam inventar modas, criam mundos de fantasias e conseguem brincar com tudo qe está ao seu redor. Comportam-se de forma intensa, mexendo, puxando, pegando, experimentando, montando, desmontando, viajando em sua imaginação, inventando cores e formas e, obviamente, enredos (KISHIMOTO,2015).

As crianças são capazes de criar poesias com coisas simples e com todo tipo de coisa, desde objetos até utilizando o próprio corpo. Pensam de forma metafórica e conseguem expressar todo o conhecimento do mundo utilizando linguagem variadas e elaboradas na cultura na qual encontram-se inseridas. A questão é que crianças são poetas de fato! Entretanto, afirma Drummond na sua crônica algo triste: "[...] a escola não percebe seu ser poético, não o compreende na capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo" (ANDRADE, 1976, p. 593).

Nessa situação, a poesia, pode ser compreendida enquanto todo o universo da arte, sendo o sinônimo perfeito para tudo que se conceba como inteiro, abrangendo pensamento e sentimento, razão e emoção.

Logo, percebe-se que a poesia é vida pulsando, imaginação e sonho realizando-se sob a forma de cores, formas, sons, gestos, movimentos (OSTETO, 2007).

Partindo dessa percepção, nota-se que nas creches e pré-escolas realizamse determinadas práticas comuns que são oferecer folhas brancas para crianças desenharem, revistas para realização de trabalhinhos de recortes ou rasgadura, massinha para modelagem, tinta para pintura e, no fim, os trabalhinhos são guardados em uma pasta; além dessas atividades, também ler histórias para realizar exercícios, ensaio de dancinhas e teatros para apresentação aos pais; confecção de lembrancinhas nas datas comemorativas.

Nesse caso, a pergunta a ser feita é a seguinte: estaria a arte presente nessas práticas? Qual o sentido de tais atividades? Essas atividades ensejam às crianças "[...] condições de expressar sua forma de enxergar e aproveitar a relação poética entre ser e as coisas", criando uma oportunidade para o estimulo ao potencial poético da criança? A resposta a todas essas indagações pode ser o ponto de partida para um diálogo sobre sentidos da arte na educação infantil.

2.4 Abrangência do que se entende por "ser poético"

Verifica-se que em se tratando da criança, a arte é importante na condição de um processo vivenciado onde a experiência marca de forma legitima sua vida e sua visão de mundo. Segundo Moreira, nesse mesmo sentido, a dinamarquesa Anna Marie Holm diz que:

Quando se trabalha com a primeira infância, a arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando (HOLM, 2007, p. 12).

A educadora realiza um trabalho de desenvolvimento de diversas oficinas de artes para crianças nas mais variadas faixas etárias e através do trabalho dela é possível identificar diversos pressupostos que auxiliam a refletir a respeito dos significados e as implicações resultantes da presença da arte no contexto da Educação infantil.

Dos encontros que a educadora tem com os alunos, merecem maior destaque seu ponto de vista sobre a arte compreendida como um processo contínuo e cotidiano, abrangendo inúmeros estudos onde se duvida, se realiza indagações, se procura, experimenta, explora diversos tipos de materiais, concepções e alternativas, procurando sistematicamente conquistar a autoconfiança (a crença pessoal na capacidade de fazer e aprender, ensaiando autoria), além da ousadia e do ímpeto de ir em busca do desconhecido, onde, segundo a autora o oculto do mistério está escondido. Segundo Holm:

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. (...) Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida (HOLM, 2004, p. 84).

A apresentação de novos desafios pra os quais não há uma resposta singular constitui um fato que se diferencia de simplesmente aplicar uma atividade "para que seja feita assim", de modo a obter o resultado eu professor determina como produto final.

Essa questão implica em levar em conta determinadas especificidades numa determinada área de conhecimento não definida pela norma, uma vez que não existem regras fixas ou determinadas em relação a produção artística, suas linguagens são justamente territórios os quais não tem fronteiras ou limitações.

Como característica primordial, pesquisar, mergulhar no desconhecido para realizar testes e manipular novos tipos de materiais e formas, a experimentação de diversos elementos que num primeiro momento não pareçam apropriados são aspectos que estão integrados no "fazer artístico".

Nesse sentido, no âmbito educacional, a arte tomou um rumo diferente: caminhou escorada no que se entende por certezas pedagógicas, um porto seguro de regras e modos de fazer despertando receio infundado pelo desconhecido, daquilo que não é possível ter controle, no campo afetivo, da fantasia e da sensibilidade (LOUREIRO, 2015).

É obvio que a dificuldade maior encontra pela escola (creches e pré-escolas incluídos nesse contexto) é tratar com a arte, com a natureza poética da vida o que pressupõe assegurar um lugar par a imaginação, a experimentação, a criança como aspectos inerentes ao processo, deixando oportunidade para a existência da dúvida e do erro.

Entretanto, a segurança proporcionada pelo domínio do que já foi preconcebido (um manual, modelo, determinada técnica, etc.) assim como a segurança proporcionada por um roteiro já familiar (a exemplo das pastas com moldes de "trabalhinhos" para passar para as crianças) atua paralelamente a impossibilidade da criação e do despertar do senso criativo (OSTETTO, 2007).

2.5 Ampliação do repertório e das possibilidades de expressão numa Educação Estética

A formação humana e a história de

vida de uma criança é mercada por experiências que são compartilhadas com o grupo social onde ela interage, principalmente o familiar, da mesma forma que através das referências culturais mais abrangentes.

Segundo as características do momento histórico em que se está vivendo, vão sendo configurados sentimentos e também os significados em relação ao mundo, apropriando na criança o jeito de ser, pensar e sentir.

Dessa forma, estar-se-á constituindo um rico repertório, uma espécie dinâmica de experiências reais e simbólicos, um acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos quem irão orientá-la por toda sua vida (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21).

Tanto crianças quanto adultos se constituem como seres históricos, interagindo intensamente com a realidade a sua volta, sendo influenciado sistematicamente por relações, imagens, situações, acontecimentos e emoções. Por conta disso, o repertório que vai sendo construído ao longo da vida, é acionado a cada encontro com o semelhante, com lugares, paisagens, obras, conceitos, etc.

Através deles, o indivíduo estabelece significações com o mundo, realizando uma leitura e interpretação de tudo que está acontecendo. Quanto mais rico e variado for esse repertório, maiores serão as chances de travar diálogos com as "coisas do mundo", com o mistério da vida. Dessa forma a arte se estabelece nos mais diversos âmbitos da vida do ser humano.

Em se tratando do contexto da Educação Infantil, menciona-se a respeito da ampliação dos repertórios vivenciais e também culturais da criança, constituindo-se um dos objetivos primordiais a serem adquiridos por ela, da mesma forma que a necessidade de se realizar um trabalho a ser considerado nas múltiplas linguagens da infância (RICHTER, 2019).

Entretanto, apesar do mundo atual ser rodeado e bombardeado por informações constantemente o que se testemunha é uma banalização associado a simplificação e empobrecimento artístico numa modalidade escolarizada, que se limita no realizar objetivando a um mero produto, colocando em prática "o mesmo para todos", "sigam o modelo", e, "é assim que se faz".

Em se tratando da Educação Infantil, constantemente a arte se apresenta com uma nova roupagem em relação ao conteúdo ministrado em determinadas situações ou numa conjuntura de técnicas e instruções para se realizar um exercício que demanda habilidades ou aptidões específicas (nesse caso, os "trabalhinhos" e as "atividades artísticas" seguem nessa direção).

Denota-se que arte em se tratando de educação, não se restringe a instantes e atividades de modo isolado. E3 se o que se pretende é a educação essencialmente do "ser poético", incidindo no contexto do olhar, da escuta, do movimento, da expressão que acontece nos mais diversos sentidos, é fundamental constatar que tais atitudes a exemplo das praticadas na educação estética (muito além do ensino de arte) que é realizada no cotidiano escolar.

É possível afirmar dessa maneira que um princípio terá que atravessar todo o cotidiano, uma vez que se relaciona com a atitude como afirmou a atelierista italiana, Vea Vecchi, com relação ao aspecto da dimensão proposta educativa "[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligencia e do conformismo" (VECCHI, 2006, p. 16).

Interpretando a afirmação da artista, verifica-se tratar de um olhar que está sintonizado com o mundo. A presença sistemática da arte na educação infantil se mostra fundamental, ao passo que contribui para o crescimento e a ampliação do ponto de vista que a criança estabelece em relação ao mundo que a cerca, em relação à natureza e aos aspectos culturais, promovendo a diversificação e contribuindo para enriquecer tanto seu conhecimento quanto suas experiências sensíveis – estéticas e por essa mesma razão – vitais.

Entretanto, assegurar a chance de uma expressão viva da criança, é necessário levar em conta que "Expressar não implica em dar respostas a uma solicitação de outrem, mas, mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra concepção ao que se é percebido e vivido" (CUNHA, 1999, p. 25).

Dessa forma, o professor assume uma postura de interlocutor privilegiado, assegurando o suporte necessário às crianças no seu processo criativo.

Frequentemente com receio de ser impositivo, autoritário ou com medo de negligenciar o acerco cultural das crianças, objetivando sempre respeitar o que ela traz de casa, o professor nessa questão abre mão de seu papel, possibilitando a circulação de significados variados, de promoção de socialização de bens culturais produzidos por toda uma coletividade.

É fundamental que haja respeito pelo gosto do outro e isso implica em aprendizagem que é necessária e até certo ponto difícil uma vez que apesar de muitos avanços, ainda vive-se numa sociedade rotulante e que costuma discriminar diferenças impondo padrões, massificando a "produção cultural".

Indaga-se, gosto não se discute? O que se percebe a partir desse dito popular, é que gosto realmente não é discutível, mas pode se transformar, segundo os objetivos a que um indivíduo se expõe pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto. Em outras palavras, o gosto pode ser refinado (OSTETTO, 2004).

O fato é que é possível aprender a gostar, a ver e ouvir da mesma forma em relação a combinação de materiais, invenção de novas formas e por esse motivo o professor tem dentre seus inúmeros papeis oportunizar novas possibilidades para o olhar e a escuta sensíveis, facilitando o acesso a repertórios de diversas formas não apenas para que o aluno consiga realizar uma atividade, mas, também, buscando cuidar do visual da sala e dos espaços diversos da instituição de ensino.

Na opinião de Cunha

(2005), "as imagens disponibilizadas nos espaços educativos constituem-se de textos visuais, impregnados de significados que direciona e educam o olhar". Estes irão servir de referencial para o repertório magnético assim como para a produção e reflexão imaginativa e, não se trata de mera decoração do ambiente.

Assim como acontece com as outras linguagens, tanto a música quanto a literatura: se não houver disponibilidade de repertório diversificado, continuo, garantindo o contato e a aproximação com a sonoridade, num primeiro momento a criança pode vir a negar a recepção e também a fruição de novos materiais.

Promover o estímulo adequado ao universo imaginário da criança, provocando o desejo que faz com ela se motive a buscar, tem relação com o tempo de espera. Não acontece de forma instantânea e o tempo linear que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, via de grega não foi concebido muito menos planejado para se adequar a arte, obedecendo a um padrão de tempo-espera (HOYUELOS, 2006, p. 56).

Dessa forma, é fundamental que se as coisas acontecerem naturalmente, sem que haja imposição de ritmos, ou forçando uma determinação cronológica, limitando dessa forma qualquer tipo de experiências (OSTETTO, 2006).

Verifica-se com isso que o professor encontra-se no pleno exercício do planejamento transformador do tempo que de certa forma escraviza (na busca incessante por um produto final) e num tempo suspenso, pausado (entregue ao processo) ensejando à criança o pensar e fazer.

No caso, verifica-se que a arte demanda essa outra qualidade de tempo que implica na qualidade de espaço também.

2.4 O professor nesse contexto artístico

Em meio a todas essas situações aqui expostas encontram-se finalmente os profissionais de educação que um dia também sofreram em algum momento com restrições nas ações de sonhar, jogar e inventar seu próprio mundo infantil.

As crianças de antigamente foram bastante reprimidas em sua linguagem e possibilidades de expressão por conta de um modelo educacional arcaico que impunha suas regras enquanto mera decoreba. O resultado disso é que não é comum a grande dificuldade que a maioria dos adultos tem em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos e sua maneira de inventar seu mundo infantil para representar o real.

Com isso, se o professor não conseguir resgatar a sua dimensão inventiva e descobridora, ele não terá condições de proporcionar aos seus alunos um ambiente favorável a criatividade, a sensibilidade, a cognição e ao afeto em relação ao jogo metafórico que engendra o universo da criança. Para que ele continue nutrindo processos de natureza criativa e criadora, é necessário reconquistar a beleza, superando qualquer forma de repressão que venha a impedir essa manifestação.

Assim, inúmeras habilidades que por conta das pressões cotidianas de um modelo educacional já superado impõe, impinge no professor a necessidade de reascender sua expressão, conectando-se com ela, reconquistando principalmente a sua capacidade imaginativa, assegurando a continuidade da criação, que tem seus reflexos na expressão das crianças (RICHTER, 1999, p. 22).

Infere-se que a educação do educador é muito importante principalmente com relação a arte e passeia pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, por meio de um processo de redescobrimento de linguagens perdidas desde a infância (talvez esquecidas) em relação a sua forma de expressar o mundo.

Finalmente, o educador é visto nesse contexto como o instrumento fundamental que irá mediar o caminho que a criança irá trilhar pelo mundo simbólico da cultura, da arte. Nessa caminhada, a experiencia compartilhada a criança se aprimora e aprende a reconstruir o seu ser poético (OSTETTO, 2007).

Assim, comprometendo-se com as crianças é possível resgatar seu próprio eu-criador, ampliando as possibilidades de reconhecer seus "despropósitos" apoiando sua busca pelo professor que será o parceiro da criança na caminhada pela aventura do mundo da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho conclui-se que a arte tem um papel importantíssimo na formação e no desenvolvimento infantil partindo do fato que aprimora habilidades, aptidões, o senso estético e a sensibilidade do aluno.

Quando a criança é estimulada a manipular diferentes materiais, experimentar

cores, sons e brincar com padrões de desenhos ela descobre um mundo novo, uma nova forma de enxergar e interpretar a realidade que a cerca.

Nesse processo, o professor é fundamental uma vez que ele é o mediador e em hipótese alguma deve colocar qualquer tipo de restrição ou mesmo ter atitudes parciais influenciando seus alunos segundo seus próprios critérios. Muito pelo contrário, o professor deve estimular seus alunos a manifestarem suas expressões e sentimentos de forma livre.

Através do trabalho com artes utilizando-se tanto brinquedos quanto brincadeiras na Educação Infantil é possível estimular diversos aspectos como cognitivos, emotivos, sensitivos, motores, etc. além é claro, de promover a socialização das crianças numa interação prazerosa, descontraída e enriquecedora.

Finalmente, A arte-educação contribui na construção do conhecimento, onde oportuniza a criança o domínio das diversas linguagens.

Estamos vivendo em um grande momento de interação das diversas áreas do conhecimento, podemos dizer que a arte se configura numa área do conhecimento que pode articular a interação entre as outras áreas, pelo fato de poder adaptar e adaptar-se aos diversos fatores sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 61, n. 140, p. 593-594, Rio de Janeiro, 1976.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.) Arte educação: leitura de subsolo. 2. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBOSA, Ana Mae Bastos. A imagem no ensino de arte. Porto Alegre:

Perspectiva, 2021.

CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). Cor, som e movimento. Mediação, Porto Alegre, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2019.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. Arte na Educação Escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. Pro-Posições, Campinas, 2004.

HOLM, A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. Museu de Arte Moderna de São Paulo, São Paulo, 2007.

HOYUELOS, A. La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Octaedro - Rosa Sensat, Barcelona, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2015.

LARROSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte:

Autêntica, 2014.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte. FTD, São Paulo, 1998.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e Ação, , v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun Santa Cruz do Sul, 2006.

RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). Cor, som e movimento. Mediação Porto Alegre, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1987. http:// aprendendo-e-brincando.bolgspot.com.br/2013/04 biografia-doartistaplastico-ivan-cruz.htm/ acesso em 16/04/2022.

http:// portinari.org.br/candinhoindex.htm acesso em 18/04/2022.

http:/ museudainfancia.unesc.net/memorial/expo.htm acesso em 11/04/2022.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA

RESUMO

Atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, pude perceber a necessidade dos alunos serem iniciados na Arte com mais frequência, intensidade e interesse por parte do educador. Neste estudo pude perceber a importância de incluir um artista para melhor aproveitamento da disciplina, objetivando a investigar o contexto da escola e tomar a prática profissional como objeto permanente de reflexão para compreender e gerenciar os efeitos das ações formativas e análise da necessidade de rever ou aprimorar encaminhamentos visando as necessidades dos alunos das salas de aula dos segundos anos do

fundamental I, na escola na qual leciono, o artista Claude Monet foi escolhido pela maneira como expressa suas impressões da realidade através das cores e incidência da luz em paisagens nas suas obras. Podendo assim contribuir para a capacidade de "Ler o Mundo" com sua sensibilidade. Identificando e explorando os elementos que fazem parte de suas obras, podendo expressá-lo de forma artística. O objetivo principal desse estudo foi despertar nas crianças o interesse pela apreciação de imagens artísticas, descobrindo suas peculiaridades. Se inspirar nas imagens das obras de Claude Monet para manifestar espontaneamente suas expressões e impressões pessoais do mundo em sua volta.

Palavras-Chave: Arte; Reflexão; Apreciação.

ABSTRACT

Acting in the early grades of elementary school, I could see the need for students to be initiated into the art with more frequency, intensity and interest on the part of the educator. This study could realize the importance of including an artist to better use of discipline, aiming to investigate the school context and take professional practice as a permanent object of reflection for understanding and managing the effects of training activities and analysis of the need to review or improve referrals. Targeting the needs of students in classrooms of second years of elementary I, in the school where I teach, the artist Claude Monet was chosen for the way expressed his impressions of reality through color and incidence of light on landscapes in his works. Thus being able to contribute to the ability to "Reading the World" with its sensitivity. Identifying and exploiting the elements that are part of his works, and can express it artistically.The main objective of this study was to awaken in children the interest in appreciation of artistic images, discovering their peculiarities. Is modeled on images of Claude Monet's works to spontaneously express their expressions and personal impressions of the world around them.

Keywords: Art; Reflection; Appreciation.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura apresentar a importância da Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e teve como objetivo a investigação do contexto da escola e tomada da prática profissional como objeto permanente de reflexão para a compreensão e gerenciamento dos efeitos das ações formativas e análise da necessidade de rever ou aprimorar encaminhamentos.

Este estudo é composto de cinco capítulos, o primeiro capítulo trata-se da arte e criatividade, ou seja, o jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém.

No segundo capítulo está relacionado a arte e sua importância na educação, onde o contato com arte de diversos lugares amplia a visão de mundo do sujeito e faz com que o sujeito cresça intelectualmente e se torne um sujeito crítico em relação a sua cultura e a outras culturas.

No quarto capítulo, fala sobre a escola e a arte, como as Leis de Diretrizes e Bases estão inseridas no currículo escolar e sua importância para o planejamento e execução da disciplina Arte.

O quinto capítulo aborda que através da arte aprendemos porque ela está inserida no nosso convívio social. Basta que usemos a criatividade e habilidade para construí-la

E no sexto capítulo aborda a vida de Claude Monet e suas obras.

2. ARTE E CRIATIVIDADE

De início é interessante destacar o pensamento de Edwards (1987), que ao escrever sobre o seu método de como desenhar com o lado direito do cérebro e explorar a criatividade, afirma que todo indivíduo é dotado de potencial criativo para exprimir-se através do desenho e seu objetivo é proporcionar-lhe os meios de liberar esse potencial, de ter acesso, a um nível consciente, à sua capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa – capacidade esta que talvez tenha permanecido dormente e inexplorada em decorrência de nossa cultura verbal e tecnológica e nosso sistema educacional.

A autora entende que, ao desenhar, a pessoa recorrerá intensamente a uma parte de seu cérebro que é quase sempre obscurecida pelos intermináveis detalhes do cotidiano, que a partir desta experiência de explorar a criatividade, o indivíduo desenvolverá a capacidade de perceber as coisas de uma maneira nova, em sua totalidade, de descobrir configurações e possibilidades ocultas para novas combinações.

"Soluções criativas para problemas pessoais ou profissionais tornarse-ão acessíveis através de novas maneiras de pensar e novas formas de utilizar todo o poder do seu cérebro" (EDWARDS, 1987, p.16).

Para Edwards (1987), conquistando acesso àquela parte do cérebro que funciona de maneira conducente ao pensamento criativo e intuitivo, aprendemos aquilo que é fundamental às artes visuais: como pôr no papel o que vemos diante de nossos olhos. Depois, adquirimos a habilidade de pensar de forma mais criativa em outras atividades. Uma pessoa criativa é aquela capaz de processar, sob novas formas, as informações de que dispõe – os dados sensoriais comuns acessíveis a todos nós. O escritor precisa de palavras, o músico precisa de notas, o artista precisa de percepções visuais e todos precisam de certo

conhecimento das técnicas de sua arte. Mas o indivíduo criativo percebe intuitivamente possibilidades de transformar dados comuns em uma nova criação que transcende a mera matéria prima.

Haetinger (2005), ao focar seu trabalho no universo criativo infantil, identifica que, o caráter questionador que marca a nova geração demonstra um alto grau de criatividade que norteia o seu senso crítico e aproveita essa colocação para ressaltar a importância da criatividade ao longo da vida humana.

Esta afirmação determina duas coisas: a primeira, que é preciso trabalhar na criatividade desde cedo para ampliar sua ação no pensamento humano. A segunda que o jovem criativo que tenha verdadeiramente desenvolvimento o seu senso crítico poderá manter sua criatividade crescendo mesmo na idade adulta. (HAETINGER, 2005, p. 15)

A música e a dança como modalidades do ensino de Arte são apontadas por Haetinger (2005), em seu trabalho, quando o autor menciona a música associada à dança no contexto escolar.

A dança é uma das formas de expressão fundamentais para o desenvolvimento psicomotor. Isso porque, quando alguém dança, está necessariamente controlando e coordenando seus movimentos corporais associados ao pensamento. O resultado desta atividade é o exercício físico e mental relacionado ao prazer e a alegria.

Segundo Haetinger, a dança criativa é uma dança não coreográfica, realizada a partir de estímulos sonoros (música e/ou ruídos). Ao praticá-la, a dança cria movimentos livremente ou a partir da provocação de um mediador. Deste modo, a dança criativa parte de uma brincadeira infantil e se manifesta quando a criança usa seu próprio corpo para brincar e se movimentar ao ritmo de uma música ou som.

Haetinger (2005) também menciona o teatro, outra modalidade do ensino de Arte, como atividade estimuladora da criatividade infantil. O autor reforça que, na educação, a motricidade relaciona-se intensamente com a expressão dramática, pois, quando a criança está desenvolvendo suas habilidades, ela conjuga ações com seu corpo, sua imaginação, seu poder de imitação e de representação. Estas práticas consistem em formas de expressão fundamentais para seu desenvolvimento.

Para Haetinger (2005), este elo de ligação entre o real e o imaginário é muito importante para as vivências infantis. Como faz notar um renomado pesquisador da expressão dramática na infância e no universo escolar, que afirma que, "o jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos" (SLADE,1978, p. 17).

Do mesmo modo, Haetinger (2005) salienta que, "É neste tipo de atividade que a criança se expressa espontaneamente. Por meio do jogo dramático, ela inventa, pensa, lembra, ousa, experimenta, comprova, relaxa e faz relações com o mundo que a cerca". (Ibidem, p. 58)

A expressão dramática deve ser valorizada e correlacionada com as atividades de desenvolvimento infantil. Isto pode ser feito, por exemplo, quando se propõe caminhadas imaginativas ou brincadeiras com fantoches e máscaras. Todos os jogos que trabalham com a fantasia são importantíssimos às descobertas infantis.

3. A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

O homem sempre buscou através da história compreender e transformar a realidade. E é através da arte que o homem procura transformar essa realidade. O homem possui diversas características, tanto físicas como cognitivas. Essa dimensão de características já explicaria por si só a importância da arte na educação.

Arte é uma forma de expressar cultura. Ela é fruto de sujeitos que expressam uma visão de mundo, visão que está atrelada a concepções, vivências, espaços, tempo e princípios. O contato do indivíduo com sua própria cultura o permite conhecer a si mesmo reconhecendo-se como protagonista da história do contexto em que está inserido, como ser histórico capaz de estabelecer conexões com o passado e percebendo que pode modificar o futuro. O contato com arte de diversos lugares amplia a visão de mundo do sujeito e faz com que o sujeito cresça intelectualmente e se torne um sujeito crítico em relação a sua cultura e a outras culturas. Assim, o sujeito caminha para uma percepção tolerante, que respeita as diferenças valorizando as diversidades.

4. A ESCOLA E A ARTE

A Arte faz parte da Educação Básica, mais precisamente na área de Linguagem. Denominada de Comunicação e Expressão, e nos PCN's, a área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias.

A Arte fazia parte anteriormente da nomenclatura "Educação Artística" (Lei nº. 5692/71), e hoje, denominada "Arte" foi se profissionalizando aos poucos, mas ainda continua sendo discriminada no currículo escolar. (ALTASI, 2010)

Segundo Altasi (2010), estudando sobre a importância da Arte na escola, ele percebe que os professores que lecionavam Educação Artística não possuíam formação acadêmica na área; trabalhava-se artesanato

e eventos de datas comemorativas. Na maioria das instituições é uma disciplina não exigida em vestibulares para o ingresso em curso de nível superior, e sua exigência nas provas faz parte dos conhecimentos específicos para as áreas de licenciatura e bacharelado em Arte. (ALTASI, 2010)

Nessa área não são adotados livros didáticos para as diversas séries do Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino e avaliações, tornando-se mais difícil o acesso de informações e literatura sobre obras e seus tempos, e o que um artista é capaz de fazer pela sua sociedade, deixando eternizado através da arte, o seu tempo. (ALTASI, 2010)

A Legislação na Educação vem para valorizar a disciplina Arte, a Lei que entrou em vigor no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, que consta com a nomenclatura "Ensino da Arte", foca a relação com o desenvolvimento cultural dos alunos, a indicação quanto a um dos conteúdos a ser abordado na disciplina (Cultura Afro-Brasileira), enfatizando o significado da arte, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura. (ALTASI, 2010) A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina:

Art. 26 § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

§ 2º. Os conceitos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art.32. II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Em muitas instituições de ensino ainda são praticadas as atividades manuais, enquanto em outras prevalece o estudo referente à História das Artes Plásticas, esquecendo-se, então, das outras linguagens artísticas. (ALTASI, 2010).

Percebemos que a Legislação Educacional já contribuiu para o ensino da Arte no currículo escolar, sua valorização ao incluí-la como obrigatória nas diversas séries da Educação Básica, promovendo assim o desenvolvimento cultural dos alunos, e a inclusão da Cultura Afro-Brasileira junto ao ensino de Música; quanto à sua valorização no cotidiano caberá aos gestores e professores durante a sua prática pedagógica. (ALTASI, 2010).

5. O QUE APRENDEMOS ATRAVÉS DA ARTE?

Aprendemos através da Arte porque ela está inserida no nosso convívio social. Basta que usemos a criatividade e habilidade para construí-la. O ideal surgi com base na leitura de livros e revistas. Lendo livros e revistas, somos instigados a fazer pesquisas profundas sobre a importância da arte no ensino fundamental.

A pesquisa deverá abordar como a arte pode envolver e incluir o aluno com dificuldades de aprendizagem no seu ambiente escolar. O aluno, mesmo distante do que acontece à sua volta, percebe que o colega participa das atividades.

Com a interferência do professor, ele pode levá-lo a perceber que também é capaz de produzir. É necessário que o professor crie várias intervenções para incluílo no processo. Começa, assim, a vontade do aluno produzir, participar e criar vontade de aprender, de modo a ele mesmo produzir a construção de suas ideias, as expressões da linguagem oral e escrita.

Com os alunos, a observação aconteceu na sala de aula, por meio de questionamentos e intervenções no tempo previsto de dois meses. O que eu queria descobrir neste público de crianças era verificar se a aprendizagem poderia ocorrer através da arte. Para isto, trabalhei de diversas formas e com várias intervenções. Um dos pontos fundamentais foi observar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Através da pesquisa e do tema que escolhi, resolvi contribuir envolvendo a turma de segundo ano neste processo. Foi um estudo que trouxe a participação das crianças no seu grupo e nas atividades elaboradas.

6. BIOGRAFIA DE CLAUDE MONET

Claude Monet (1840-1926) foi um pintor francês foi considerado um dos mais importantes pintores da escola impressionista. A exposição realizada em 1874 no estúdio parisiense do fotógrafo Nadar foi pejorativamente qualificada pela crítica como "impressionista" devido ao quadro de Monet ali exposto, "Impressão: o sol nascente". O nome impressionismo tornou-se corrente e Monet passou a ser considerado o chefe dessa escola, uma das mais importantes da história

da pintura. Seu quadro encontrase hoje no Museu Marmottan Monet, em Paris.

Claude Monet (1840-1926) nasceu em Paris, no dia 14 de novembro. Quando tinha cinco anos, sua família mudou-se para Sainte-Adresse, perto do Havre, e ali o futuro mestre começou a pintar. Com menos de 15 anos Monet já era conhecido em sua cidade por retratar personalidades importantes. Duas influências marcantes despertaram-lhe o interesse pela luz e pela cor: descobriu as gravuras do japonês Hokusai e a pintura de Eugène Boudin, que o iniciou na prática, então pouco comum, de realizar estudos da natureza ao ar livre.

Entre 1859 e 1860, o jovem pintor esteve em Paris, onde se entusiasmou com a escola de Barbizon, recusou-se a ingressar na Escola de Belas-Artes e preferiu visitar os locais frequentados pelos inovadores da época. Passou a trabalhar na Academia Suíça, onde conheceu Camille Pissarro, mas o serviço militar na Argélia interrompeu-lhe a experiência. Em 1862, Monet voltou a Paris para estudar no ateliê do academicista Charles Gleyre, onde conheceu Frédéric Bazille, Alfred Sisley e Renoir, de quem tornou-se amigo e formou o grupo de impressionistas.

Levava então vida nômade e de frequentes dificuldades, apesar do sucesso do retrato de "Camille Doncieux", sua mulher, ou de "A Varanda à Beira Mar Perto do Havre" (1866). Para evitar a guerra Franco-Prussiana, Monet foi para Londres, onde fez contato com representantes das vanguardas francesas e com o marchand Paul Durand-Ruel, mais tarde seu agente. Em Londres pinta a série "Parlamento". De volta à França, Monet instalou-se em 1876, em Argenteuil, à margem do Sena, e realizou suas mais famosas séries, como "A Estação de Saint-Lazare" (1877), "Os Álamos" (1891) e "A Catedral de Rouen" (1892), em que as mesmas cenas foram representadas em horas diversas, em diferentes condições de luz. Em sua casa em

Giverny, também perto do Sena, a partir de 1883 Monet cultivou nenúfares, motivo de seus últimos quadros, como a série "Ninféias", pintada quando o artista já sofria graves distúrbios de visão. Monet morreu em Giverny, em 5 de dezembro de 1926.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho faz um relato da história de Claude Monet, de sua entrega e sua vontade insistente de adquirir novos saberes e acumular novas vivências, demonstrado em suas obras, e da importância do ensino desses saberes e vivências aos alunos.

Chega-se à conclusão de que a Arte tem grande influência na a evolução da humanidade, com suas obras gigantescas e com funcionalidades incríveis. Na escola, a Arte teve sua valorização de forma gradativa, por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que trouxe a exigência dessa matéria no Ensino Fundamental, desde as séries iniciais, permitindo assim um tempo para expressão dos estudantes de maneira crítica.

O artista Claude Monet foi a inspiração para o trabalho realizado com os segundos anos do ciclo I, do Ensino Fundamental. As crianças aprenderam sobre a vida, o tempo e as obras, realizaram releituras e esperavam ansiosas para vivenciarem o momento de criação.

Com este estudo, pude perceber o quanto trabalhar Arte em sala de aula é essencial para favorecer o surgimento da criatividade, do aprimoramento da coordenação motora fina e da estética, influenciando de maneira benéfica todo o desenvolvimento mental, psicológico, corporal, até mesmo atuando de modo positivo na construção de percepção de regras, tão essenciais para o bom andamento da aula e na disciplina geral da sala.

REFERÊNCIAS

Almir Altasi é pseudônimo de Almir Tavares da Silva, graduação Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Artes Cênicas, UFPE; Pós-graduando no curso de

Especialização “Educação, Arte, Estética e Museus”, Faculdade Pio Décimo/SE; Professor Efetivo na Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (DRE-01: Itabaianinha/SE).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

CLAUDE MONET/[Coordenação e organização Folha de São Paulo; tradução Martín Ernesto Russo] - Barueri, SP: editorial Sol 90,2007 - (Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura; 4).

EDWARDS, B. Desenhando com o lado direito do cérebro. São Paulo: Ediouro, 1987.

FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, M. F. R. Metodologia do ensino da arte. São Paulo:-Cortez, 1993.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HAETINGER, M. G. O universo criativo da criança na educação. [s.l.]: Instituto Criar, 2005.

http://www.historiadaarte.com.br/linha/default.html

Acesso em 17/08/2015 20H00 http://artenaescola.org.br/relatos-de-experiencia/relato.php?id=58879&

Acesso em 27/08/2015 as 19H00

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

Acesso em 25/08/2015 as 18H00

https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf Acesso em 18/07/2015 as 19H15.

JANSON, H.W. e JANSON, A.F. Iniciação à História da Arte. Tradução: Jefferson Luiz Camargo, 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Lei Federal n°. 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei Federal n°. 11769/2008 – Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

SLADE, P. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

STABILE, Rosa Maria. A expressão Artística na Pré-Escola. São Paulo: FAE/ INL, 1988.

ASPECTOS RELEVANTES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ARTES

LILIAN FABRI SAMPAIO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo Este trabalho tem como tema: Abordar a importância do ensino de artes nas escolas das séries iniciais do ensino fundamental com a proposta de que haja aprimoramento, desenvolvimento para que a ampliação desses conhecimentos pedagógicos para trabalhar aspectos cognitivos, sensíveis e culturais possa proporcionar um ensino de arte e o desenvolvimento efetivo do aluno. A Aprendizagem e a Arte, sempre estiveram aliadas uma à outra desde o inicio da humanidade, seja de maneira assistematicamente ou sistematicamente. Com o decorrer do tempo ambas sofreram transformações, dando ao ensino de arte uma grande importância no desenvolvimento pedagógico dos alunos os aspectos abordados neste artigo foram levantados por meio de pesquisas bibliográficas acerca do tema proposto.

Palavras-chave: Ensino; Artes; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A arte está presente entre os humanos desde o inicio da humanidade. As primeiras expressões artísticas foram feitas em paredes de rochas, nas cavernas, a qual hoje se dá o nome de pintura rupestre.

Praticamente em todas as formações culturais, mas com o passar dos anos foram se transformando de acordo com as normas e valores impostos pela a sociedade a qual está inserida. Quando o homem desenhou em uma caverna teve que aprender e construir conhecimentos para espalhar essa prática, e compartilhando com as outras pessoas o que aprendeu.

Na escola a prática era um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, com ênfase no professor, que passava para os alunos informações consideradas verdades absolutas.

É necessário rever esse quadro, aplicando um trabalho consistente e duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético.

Levando o aluno a construir, experimentar, externalizar e refletir, estarão considerando a arte como área de conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano.

Todavia, construir um olhar a partir de ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir um projeto concreto, na prática da realidade da sala de aula. O que se produz parte do que se percebe e o enfoque se desloca para a verdadeira construção do conhecimento.

Deste modo o presente trabalho tem como objetivo descrever a vivência em duas escolas, relacionando com duas concepções, aprendizagem e arte e arte – educação, comparando com a proposta da BNCC – Arte, em busca de uma possível contribuição da arte para o aluno.

ASPECTOS RELEVANTES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ARTES

A arte de cada cultura tem sua peculiaridade, o modo de perceber, sentir e articular

significados e valores é algo próprio de cada povo, mostrar ao aluno a cultura existente em sua comunidade a qual ele está inserido faz com que ele se sinta pertencente à mesma, pois irá se identificar com a cultura que está presente em sua casa, em sua família. Quando o aluno tem a oportunidade de conhecer/vivenciar a arte de outras culturas tem a possibilidade da compreender a relatividade dos valores que estão inseridos no seu modo de agir e pensar tornando-o, assim capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivenciada, reconhecendo objetos e formas que estão ao seu redor.

A Lei 5692/71 institui a Educação Artística no currículo oficial das escolas de Ensino Fundamental e Nível Médio , mas pouco se refletiu sobre a complexidade da Arte contemporânea e seu papel nas escolas e principalmente na vida dos alunos. Limitou-se a implantar os cursos de Licenciatura e nas escolas, com raríssimas exceções, o que se via e muitas vezes ainda se vê, é um "laissez-faire. " Um deixar fazer qualquer coisa a partir de sensibilização simplista ou da apropriação de sucatas, pouco se importando com a pessoa criadora, nos seus tempos e espaços situacionais e contextuais.

No inicio de sua inclusão curricular da Arte no Brasil, muitos professores não estavam habilitados nem preparados para o domínio das varias linguagens que seriam inclusas no conjunto de atividade artística, não chegando assim em sua proposta desejada.

Os professores estavam se capacitando por meio de cursos de curta duração, através de guias curriculares e livros didáticos, onde não existiam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. Nessa época as faculdades de Educação Artística foram criadas especialmente para cobrir a demanda, sem instrumentação para a formação do professor, os cursos oferecidos eram técnicos sem bases conceituais.

Nos anos 70 e 80, antigos professores e os recém-formados em Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas em Educação Artística. A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal.

O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicamse no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte - educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.(PCN 1997).

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição, iniciaram-se discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual seria sancionada em 20 de dezembro de 1996. Cientes da importância do acesso dos alunos de ensino básico à área de Arte, houve manifestações e protestos de educadores contraídos a versão da referida lei que retirava a obrigatoriedade da área

O professor tem um papel primordial que é desenvolver a capacidade criadora do aluno do decorrer de sua carreira escolar, para que o intelecto e a imaginação estejam sempre paralelos um ao outro.

É importante também que o professor esteja pronto para que possa resultar no trabalho final dos alunos, pois às vezes pode dar errado não saindo assim como o esperado, assim como Kneller (1908, p. 104) afirmou:

O mestre deve estar disposto a aceitar certa desordem no trabalho, algumas pinceladas grosseiras quando seriam mais artísticas, talvez pinceladas mais finas, ou mais minuciosas, alguns deslizes da pena, algumas manifestações externas de zanga ou impaciência pelas crianças quando o produto não corresponde ao que ele esperava. Quando se impõe de saída padrões em excesso, as crianças encontrarão motivos para não tenta-los de maneira alguma e para abandonar uma atividade.(KNELLER, 1908, p. 104)

Há professores que se omitem e acabam traduzindo o fazer artístico como meio de liberar emoções; levando à alienação da realidade e retirando do processo criativo a importância de aspectos cognitivos.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (FERREIRA, 2001, p. 32)

Numa sociedade em que há o predomínio de uma concepção de educação voltada ao cientificismo, o reconhecimento da Arte e de suas especificidades de linguagens, acaba não existindo e ela passa a ser condenada como mero apêndice pedagógico, ou com oposição à ciência.

Quando na verdade, a arte e ciência são faces do conhecimento, que se complementam e ajustam-se perante o desejo de compreender o mundo. A arte não é oposição, nem contradição à ciência, todavia nos fazer entender certos aspectos que a ciência

não consegue fazer.

O ensino da arte é fundamental para desenvolvimento da criança, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno.

Para Lowenfeld (1977, p. 32):

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constitui um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1977, p. 32)

Sem uma concepção clara do que é arte, sem conteúdos e objetivos definidos, os professores acabam deixando os alunos se expressarem livremente.

Trabalham apenas com a dimensão afetiva da arte. Ignoram que no homem, três dimensões estão presentes – a afetiva, a cognitiva e a social – e devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. O espontaneismo apenas, não basta, o mundo de hoje e arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. Muitos Professores confundem improvisação com criatividade.

A criatividade deve ser vista como um processo de busca de solução para um problema, muitas vezes não, muito claro, mas que se materializa nas cores e de um pintor e também nas fórmulas de um cientista.

Para a execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, a plateia, os aparelhos eletrônicos etc... Todos os elementos são fundamentais descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros... para que a sinfonia aconteça será preciso a participação de todos. A integração é importante, mas não é fundamental. Isto porque na execução de uma sinfonia é preciso a harmonia do maestro e a expectativa daqueles que assistem. (FERREIRA,2001, p.34)

A interdisciplinaridade não pode ignorar as especificidades de cada área. O que é muito diferente de usar a Arte para decorar as festas da escola, para ilustrar texto de Português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami.

Assim como as outras disciplinas, a Arte tem conteúdo próprio. Mas, muitas vezes não é isso o que percebemos nas falas dos professores de Educação artística.

Trabalhar de forma interdisciplinar não quer dizer partir das outras disciplinas e integrá-las à Arte ou colocar a arte a serviço das outras disciplinas.

A Arte não é um meio, é um fim em si.

Vista dessa forma, a interdisciplinaridade será uma questão de atitude. Atitude frente ao conhecimento. É a substituição de uma concepção fragmentada por uma única de ser humano.

O homem relaciona-se com a arte segundo as influências do seu tempo e no mundo contemporâneo em que vivemos tal relação acontece quando ele tem ou deseja ter uma gravura, um disco, um livro muito bem ilustrado, quando deseja ir a uma exposição, assistir a uma peça de teatro, quando adquiri um quadro para combinar com a parede da sua casa, quando compra uma escultura porque o tamanho dela será perfeito para colocar no corredor... numa relação puramente consumista, e, muitas vezes elitista.

Sendo considerada como objeto de consumo, como fica a situação dos economicamente desfavorecidos frente à arte? Nesse aspecto, a arte passa a ser elitizada, já que os de um nível econômico baixo, não têm acesso a ela. A arte passa a ser mais uma forma de exclusão! Exclusão social e cultural.

O professor deve apropriar-se da cultura de seus alunos, vista muitas vezes como inferior, para poder ampliá-la e fazer com que eles se apropriem da arte de uma forma significativa. Não como um objeto a ser comprado, pelo simples status que ele pode proporcionar, mas como uma área de conhecimento capaz de prepará-los para fruírem a produção dos artistas, refletirem sobre elas e produzirem sua obra.

Para superar visão de senso comum e os riscos de reduzir a arte a apenas um aspecto, podemos considerar a contribuição e refletir sobre a arte como construção, como conhecimento e como expressão.

Didaticamente separadas, mas que acontecem de forma imbricada, num encontro entre objetividade e subjetividade, consciente e inconsciente, razão e emoção.

Um trabalho artístico passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; que pensa, recorda, sente, observa, escuta, fala, toca e experimenta. Um processo que desenvolve um campo de conhecimento to importante quanto inatingíveis pela linguagem lógica, científica, tão presentes nos currículos escolares, que ainda são embasados por uma visão positivista, com ênfase no aspecto técnico, importando-se apenas com a mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Arte é o conhecimento por que a própria significação da palavra denota tal concepção. O termo alemão kunst, o inglês know, o latim cognosco e o grego gignosco partilham da raiz gno, que indica um saber teórico ou prático, portanto um conhecimento. E mkais, ars, palavra latina e raiz da portuguesa arte, presente também no verbo articular: ação de fazer junturas entre as partes e o todo.

Desde as mais antigas tradições teóricas, este saber esteve ligado à representação, ou como mímesis, imitação de traços e gestos humanos; ou como reprodução seletiva, do que parece ser mais característico em uma pessoa ou coisa, mas sempre preocupado com o realismo.

Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os "dons artísticos".

Aqui o ensino de Arte era voltado para o domínio técnico, centrado na figura do professor; o qual tinha que "transmitir" para os alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, a reprodução de modelos. Havia também disciplinas cujo tinham orientações e conhecimentos voltados para uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho, como por exemplo: Desenho e Desenho Pedagógico.

Para Cunha (1996, p. 23):

Inspirado nos princípios liberais (que defendiam a liberdade e a aptidão individuais) e positivistas (que valorizavam a racionalidade e a exatidão científica), o ensino do desenho tinha como objetivos principais desenvolver o raciocínio e preparar o aluno para o trabalho. Sua metodologia de ensino estava centrada na cópia e na memorização. O professor era responsável pela transmissão de conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos sem nenhum tipo de questionamento. (CUNHA, 1996, p.23).

Alguns nomes da historiografia moderna negam tais teorias que reduzem a arte à esfera da pura imitação, pois desde a pré-história os homens usavam a arte de formas diferentes, usavam-na para registrar a existência humana.

No Brasil na primeira metade do século XX, disciplinas como: Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes.

Atividades relacionadas ao teatro e dança, eram reconhecidas apenas quando faziam parte das festividades escolares, como Natal, Páscoa, etc., o teatro tinha apenas uma única finalidade: a da apresentação.

Em musica houve um projeto idealizado por Heitor Villa-Lobos, na década de 30, tal projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País.

Com as dificuldades na orientação de professores, acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas.

Após alguns anos de execução o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60. Nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e cientificista que demarcou as tendências pedagógicas da escola tradicional e nova.

Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, as influências que exerceram nas ações escolares de Arte foram tão marcantes que ainda hoje permanecem mescladas na prática de professores de Arte.

Ao serem realizadas pesquisas no inicio do século XX, as quais resultaram em dados relevantes sobre o desenvolvimento da criança à respeito do processo criador, sobre as artes de outras culturas. Surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança.

O ver do artista é um ser afetado pelo pensar; um ser que analisa as formas e cores da natureza e as recompõe com uma nova inteligência do real. Assim, o ver-pensar é um combinar, um repensar, um transformar os dados da experiência sensível: "Arte: percepção aguda das estruturas, mas que não dispensa o calor das sensações". A última apenas manipula as coisas, enquanto que a primeira é causadora de uma experiência singular e poderosa, com presença ativa e pensante do sujeito no mundo.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, mundo, realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo arte representa o melhor trabalho do ser humano.

(BARBOSA,ANA MAE,1996, p.04)

Assim o artista vive o seu tempo, com as visões de mundo, o espírito da época, ideologias de classe e de grupo..., com universos de valores que se fazem presentes na hora da criação artística e que são vividos com todo seu empenho intelectual e ético, revelando a ideia de que arte é conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização profissional que predominou no início do movimento Arte Educação evoluiu-se para discussões que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

Ao ser introduzido na educação esco-

lar brasileira, o ensino de Arte incorpora-se aos processos pedagógicos e de política educacional que vão caracterizar e delimitar sua participação na estrutura curricular.

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte.

Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

Ademais, a contemplação e a criatividade nas artes devem transcender o ambiente escolar. Além da expansão dos espaços culturais é importante que em cada espaço tenha um espaço reservado para as crianças provido de material visual, ferramentas de interatividade, oficinas de pintura, artesanato, música, etc.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Talita. 5 Jovens relatam por qBARBOSA, A. M. Arte – Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Imagem no ensino das Artes. São Paulo: Perspectiva. 1989. _____. Artes Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96. Brasília: SEB, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação. Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais –Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, J. O ensino de Artes nas séries Iniciais. Disponível em: www.artenaescola.org.br/forum/tópico.php?n=1118paq=-2-45k2000 Acesso em 15 abr 2019.

_____ Comentário: Arte x Ensino Fundamental. Disponível em www.revistaescola.abril.com.br/edições/015/aberto/mt-244683.shtml/abril/2002 Acesso em 15 abr 2019.

FERREIRA, E. O papel do professor no processo de Ensino aprendizagem. Disponível em: www.webartigos.com/articles/5400/1/o-papel-do-professor-noprocesso-ensino-aprendizagem/pagina1html/Ferreira-2001. Acesso em 15 abr 2019.

FERREIRA, N. Cidadania - uma questão para a educação. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. C. de. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2000.

KNELLER, George Frederick. Arte e ciência da criatividade. tradução de J. Reis. 5º Ed. São Paulo: IBRASA, 1978

LUIS, Porcher. Educação Artística: luxo ou necessidade? org; tradução de

Yan Michalski; direção da coleção Fany Abramovich. São Paulo: Summus, 1982. Novas buscas em educação; v.12

MARTINS, M. C. A arte e seus desafios. Disponível em:

www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?codper46;Martins.MirianCeleste/Bencine.Roberta2002 Acesso em 15 abr 2019.

NÓVOA, A. O papel do professor. Disponível em:

www.revistaescola.abril.com.br/edições/008/aberto/mt22300.shtml/março/2001 Antonio Nóvoa/Cristiana.Pereira Acesso em 15 abr 2019.

_____. Desafios do trabalho do Professor. Disponível em: <www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio Novoa2007>. Acesso em 15 abr 2019.

READ, Herbert. O sentido da arte. São Paulo: Ibrasa, 1968.

O LÚDICO E A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO

LOURDES DAS GRAÇAS MOTA LEITE

INTRODUÇÃO

Como objetivo geral é analisar como o lúdico e a arte, influencia na relação no processo educativo. A ludicidade é essencial ao ser humano e ao seu desenvolvimento, visto que é um modo de expressar-se, pode fazer

um paralelo entre os jogos e as brincadeiras com as situações do cotidiano. Essas ferramentas lúdicas muitas vezes exercem papel fundamental no processo de ensino – aprendizagem, uma vez que sua utilização em sala de aula mostra-se mais eficiente do que os meios tradicionais de ensino.

O objetivo Específico: As crianças e jovens buscam incessantemente novidades e desafios, demonstrando insatisfação e falta de persistência no que fazem. É fácil vê-los desistir frente aos obstáculos. Diante de tal realidade, a escola se desgasta ao insistir no modelo tradicional de educação, sem conseguir a atenção do educando. Assim, faz-se necessária uma prática pedagógica voltada para a emprego do lúdico como forma de trabalhar a concentração, interação e o acréscimo de estratégias, o que favorece a obtenção de um raciocínio lógico com argumentação, base de toda a aprendizagem acadêmica.

Como Justificativa o aprendizado e estimulado por intermédio de ações lúdicas já que possibilita a produção do saber, auxiliando, assim, a formação de seres críticos e ativos sob a realidade do seu cotidiano e despertando um maior acordo de si mesmo. Desta forma a discussão sobre a educação é fundamental, não pode ser entendida como simples prática pela prática, mas como disciplina que utiliza o lúdico como princípio pedagógico, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social.

Como problema é possível tornar as salas de aula um ambiente harmonioso, alegre, interessante, utilizando a ludopedagogia como recurso na educação infantil.

As atividades lúdicas, pode ser utilizado em diferentes contextos, tais como, no brincar espontâneo, no momento terapêutico e no pedagógico. No brincar a criança representa, cria, usa o faz de conta para entender a realidade que a cerca e vive o momento. O brincar é ainda uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. O brincar é considerada uma atividade universal que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural.

O ato do brincar é universal e, apesar de ser algo que existe há muito tempo, foi considerado como uma atividade sem utilidade. Nessa perspectiva, a criança era concebida como um adulto em miniatura, e por isso, as conversas e as brincadeiras eram executadas conjuntamente, tanto por adultos quanto pelas crianças. Com o passar do tempo à ação do brincar foi percebida como algo promotor de conhecimento e de aprendizado. Por isso, é relevante ressaltar que o brincar é a primeira linguagem da criança, a partir das atividades lúdicas é que ela irá se desenvolver provocando seu processo de socialização, comunicação, construção de pensamentos.

As instituições escolares cada vez mais têm se preocupado com a antecipação de oferta de conteúdos formais do ensino e dado ênfase à alfabetização precoce das crianças. Percebe-se que há um despreparo relativo ao conhecimento das necessidades básicas das crianças pequenas e, especialmente em relação ao brincar, um desconhecimento de sua função como linguagem e principal forma de interação com o mundo. Nessa perspectiva a realização de pesquisas sobre o tema ganha relevância na medida em que podem oferecer contribuições importantes para a análise das práticas educativas visando a uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil e do importante papel que as instituições educativas têm frente às diferentes realidades em que vivem as crianças.

Podemos afirmar que a criança ao brincar se realiza criativamente, porém de forma individualista favorecendo assim, as mais diferentes modificações do mundo interno a seu gosto sem sofrer qualquer desagravo. Quando a criança brinca, ela se desenvolve, cria sua própria regra, fantasia, percorrendo o caminho para o desenvolvimento de suas funções que estão no processo de maturação que mais a diante será consolidada num nível de desenvolvimento real, ou seja, de fato terá desenvolvido habilidades para entender a brincadeira como uma ação que tem seu espaço e momento para acontecer. Quando a criança brinca, não há apenas uma repetição de eventos vistos ou ouvidos. A criança cria, combinando o antigo com o novo. Porém, a base da criação é a realidade da qual extrai elementos, a construção imaginária não parte do nada.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO, MORAL E SOCIAL DA CRIANÇA

A criança de hoje, é um agente de transformação social, a concepção de criança dada por educadores e estudiosos da infância, destaca a ideia da participação ativa dela na sociedade. A criança, "como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico" (RCNEI, 1998, p.21). Dessa forma, ela participa da construção história de sua identidade social.

Em função de uma sociedade culturalmente arranjada, ela interage com o meio em que vive e ao mesmo tempo sofre influências externas e internas, as quais poderão ser positivas ou negativas, podendo ou não interferir em seu desenvolvimento global. As crianças aprendem com as relações, es-

sas imbuídas de valores e crenças, as quais caracterizam seu meio, gerando transformações de comportamento. O conhecimento com o outro de alguma forma influencia diretamente vida da criança. Ao interagir com o meio, a criança torna-se um ser ativo, que constrói estruturas intelectuais, explora o ambiente, tem autonomia própria, e é capaz de superar desafios para apoderar-se de seu espaço. Esses aspectos a torna um ser que, nos primeiros anos de vida precisa de cuidados, por vezes específicos. (Oliveira 2002, p. 135) relata com propriedade que:

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligências e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construção materiais e não materiais elaborados pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados.

Durante todo o processo do desenvolvimento físico, moral e social da criança, muito bem explicado por Piaget, Vygotsky e Wallon, são importantes destacar que os ambientes em que elas estão inseridas e as brincadeiras espontâneas ou dirigidas poderão contribuir de forma significativa na sua formação integral. Maluf mostra que: "... É importante a criança brincar, ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca" (2003, p. 20). A criança é então, um ser sociável que se relaciona com o mundo que a cerca de acordo com sua compreensão e potencialidades e, brinca espontaneamente, independentemente do seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado.

Sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico do ser humano, Bettelheim afirma que: “Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

A base para o desenvolvimento sadio continua sendo a família, embora essa atravesse por profundas reformulações conceituais e de valores na sociedade pósmoderna. O ideal é que a criança viva os primeiros anos com seus pais, ou representantes desses, no lar. Porém, a situação sócia econômica das famílias do mundo atual tem feito com que as crianças deixem muito cedo suas casas para ficarem em Creches ou em Centros de Educação Infantis que atendam, desde o berçário até as séries iniciais, ao passo que seus pais trabalham.

Como mostra Rossini (2003, p. 11): “... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.”

A criança concebida como ser humano em desenvolvimento, dotado de competências, saberes e direitos, situada em um contexto histórico e social, contrapõe-se às experiências de exclusão, que separa crianças pobres e ricas, meninos de rua, crianças com famílias de outras abandonadas, exploradas e violentadas (Pinto & Sarmento, 1997).

Valorizar a identidade de cada criança exige reflexão sobre sua identidade e como construí-la (Haddad, 1991). Essa é uma das indicações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, aprovada em 1999, que constitui um desafio. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverá, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (LDB, Título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89).

O conceito de educar

O educar é hoje, um desafio para os profissionais da infância; se sabe que o ato de educar apresenta algumas características que o define como um aspecto formativo e que acontece ao longo dos anos por meio das experiências pessoais. O aspecto da educação formal, por exemplo, acontece em nível escolar, a herança cultural é trabalhada de forma mais sistemática, numa perspectiva histórica e socialmente construída.

Já no aspecto informal, o educar ocorre naturalmente nos ambientes em que a criança vive juntamente com os seus familiares. É então, no ambiente escolar que pretendemos destacar a forma de convivência da criança com as pessoas que a cercam. O espaço para aprender é restrito à sala de atividades, decorrente das concepções de educação (Nóvoa, 1992). O ambiente de aprendizagem deve abranger todo o contexto, avançar nos espaços públicos e privados, envolvendo pais, comunidade e outros agentes, o que parece não ocorrer.

Observar ou interagir com elas. É necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço, que evitem a rotinização (Barbosa, 2000), que contemplem momentos individuais, em grupo, que valorizem ora a ação livre e deliberada da criança, ora a orientação do profissional, que incluam

espaços internos e externos, o contato com múltiplos personagens da instituição, da família e da comunidade.

Ao refletirmos sobre uma formação mais significativa para as crianças que vivem hoje na chamada "sociedade do conhecimento" e, diante das constantes e aceleradas mudanças que impactam o mundo moderno, a proposta da UNESCO estabelece alguns critérios para a educação mundial do século XXI. Esses estão baseados em quatro pilares básicos para propostas educativas. Com essa nova proposta espera-se que as crianças sejam capazes de desempenhar papéis significativos numa sociedade globalizada.

O conceito de educar para ser um cidadão crítico e consciente é peculiar em sociedades democráticas, e pressupõe que ele seja agente de transformação na realidade em que atue. Para que isso ocorra, é preciso que esse esteja apoiado no desenvolvimento dos quatro pilares básicos para a educação. Brincadeiras são formas de comunicação que permitem partilhar significados e conceber regras (Bateson, 1977; Bruner, 1996).

Pelo brincar se podem compartilhar valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade. O direito à educação infantil não é respeitado não só pela taxa de demanda que, segundo o censo de 2000, gira em torno de 54% para crianças de quatro a seis anos e 10% para as de zero a três anos. Na rede de educação infantil nos municípios de São Paulo e Grande São Paulo, as creches que atendiam crianças de zero a seis anos, em tempo integral, passam a oferecer, às de zero a três anos, período parcial ou integral; crianças de quatro a seis anos passam a ser atendidas prioritariamente em tempo parcial; as crianças de seis anos são absorvidas no ensino fundamental sem adequações no projeto pedagógico; as indefinições da integração entre o.

Segundo Perrenoud (1999) são os seguintes: aprender a conhecer (construir o conhecimento), aprender a conviver (relacionar-se com o outro), aprender a fazer (aplicar o conhecimento na vida cotidiana) e aprender a ser (conhecer-se). No entanto, é importante salientar que esses pilares estão pautados nos princípios filosóficos que regem o Neoliberalismo, portanto, distante dos pressupostos democráticos. A ênfase que se pretende dar como direcionamento para uma proposta de trabalho educativo com base nos pilares acima citados, é de que todo o processo de educação infantil precisa ser realizado com alegria e estar acompanhado de vivencias significativo. Reafirmamos a colocação de Rossini (2003, p. 11): "... O aprender tem que ser gostoso...", regado com o lúdico, e de acordo com os interesses das crianças. Nesse processo, o cuidado, o interesse, a motivação, a estimulação e a criatividade são os elementos chave para o sucesso educacional e para o bom relacionamento entre o educador (ou outras pessoas, como os familiares) e o educando, quer seja na escola ou fora dela.

Proposta educacional: lúdico

Para que a criança se sinta amada e tenha desejo de aprender, o professor é a peça fundamental para conduzir e mediar o processo educativo. Hoje, o educador que estimula que brinca e transmite alegria, desperta no aluno o gosto pelo aprender. O profissional da educação infantil, comprometido com a sua missão de ensinar deixa suas marcas no conviver, no fazer, no conhecer e no ser. Assim, a realização de uma proposta educacional focada no lúdico torna-se fundamental, independentemente dos contextos, para a formação integral, significativa e prazerosa das crianças.

Por meio das brincadeiras, a criança fantasia, imita os adultos e adquiri experiências para a vida adulta. O crescimento infantil é acompanhado pelas brincadeiras, pelos jogos simbólicos que ela mesma inventa para construir conceitos e entender o mundo ao seu redor. SEBER define bem esse pensamento quando diz que: "a conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progressos do pensamento" (1995, p. 55).

Assim, o jogar e o brincar podem ser usados como ferramentas para ensinálo e o aprender. Se o professor aliar o lúdico aos conteúdos que deseja ensinar, irá despertar na criança o gosto em aprender coisas novas e significativas para sua formação. Uma das principais características dos jogos, segundo DOHME (2003, p. 9) .

É que "... ele tem um fim em si mesmo, os jogadores entram no mundo lúdico e praticam diversas ações com vontade, às vezes, com extrema vigor, mas sabem que têm a garantia de voltar ao mundo real quando o jogo termina".

Na brincadeira, a criança experimenta inúmeras sensações que poderão ser usadas na sua vida cotidiana, além de desenvolver sua autoimagem e a do outro. A Lei Federal nº 8069/90, mostra que toda criança tem o direito de brincar, mostra também que "Todas as crianças têm direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho..." (2004).

A compreensão desses assuntos aliados a uma proposta educativa contextualizada poderá contribuir na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o bem-estar da criança.

O brincar significativo aliado a apren-

der a aprender precisa estar mais presente no cotidiano educacional da criança. A brincadeira é uma atividade necessária e saudável na infância. Por meio da brincadeira ela constrói seu próprio mundo e se projeta no mundo real. Então, como ajudar a criança a interagir com o mundo real por meio de brincadeiras? Ao abordar o brincar com vistas ao desenvolvimento social, Devries (2004) destaca alguns exemplos de atividades que poderão ser aplicadas em salas de aula, dentre elas destacam-se:

Os jogos de grupos: Quem é? – Cobrindo quadro com uso de dados – Formando famílias; os jogos de faz de conta: criar uma loja – histórias – criando jogos com os temas já estudados; os jogos artísticos: preparar receitas – experiências – escultura – pintura / utilizando as mais diversas linguagens artísticas; os jogos de matemática e raciocínio espacial: blocos – tangrans, - gráficos; e) os jogos de alfabetização: diários - histórias - cartas - bilhetes.

MOVIMENTOS SENSÓRIOS E MOTORES

Antes de um ano e meio de vida, a criança se desenvolve por meio dos jogos de exercícios, que são basicamente repetições de ações realizadas até o momento, não com propósitos práticos, mas por mero prazer. Piaget (1978 apud Kishimoto, 2008) afirma que por volta de dois anos de idade, esses jogos perdem a importância transformando em duas outras formas, que são: jogos de construção e jogos de regras de exercício.

Segundo Friedmann (1995) as crianças trabalham bastante os jogos de exercício em razão à sensação de prazer que têm, já que o resultado vem de imediato, nesse período ela começa a trabalhar seus movimentos sensórios e motores. Ribeiro (2005) acrescenta que nos jogos de exercício é a primeira conduta que o bebê aprende a fazer, e isso se dá por meio de quando ele sente prazer em realizar certo movimento, e vê seu corpo começar a se movimentar de uma forma prazerosa. O jogo simbólico é um momento a criança brinca tematizando situações do cotidiano em momentos de lazer nas atividades recreativas.

Para Kohl (1997) um belo exemplo são os jogos de repetição que é de suma importância para a criança, é o momento, ela trabalha automaticamente suas habilidades, mas sem fugir do foco do brincar que faz que essas atividades sejam mais prazerosas.

Para Takhvar e Smith (1990) o brincar simbólico e construtivo e tem um grande valor no aprendizado da criança, se utilizado esse momento para brincar com outros amigos de uma forma que irá fortalecer e acrescentar no futuro seu próprio desenvolvimento. O comportamento do brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentos – sociais, intelectuais, criativas e físicas. Em primeiro lugar, grande parte do brincar é social.

Segundo Roy Prentice in apud Moyses (2006), muitos teóricos e educadores acreditam que a experiência do brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação. Dessa forma ele afirma que no ato de brincar as 13 crianças são livres para expressar suas ideias nos jogos simbólicos ou no faz de conta, é neste momento que a ela é livre para inventar e improvisar sua própria história e criar seus personagens. Esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico, ou seja, dos dois aos seis anos de idade é um momento grandioso a criança brinca com o uso do brincar simbólico fortalecendo então seu desenvolvimento.

A imitação

A imitação parte do interior da criança por meio de gestos e invenção a fim de expressar sua criatividade. Mas, além da discriminação e da seleção dos objetos, a imitação requer também a invenção pela qual objetiva melhor distribuição das suas funções no tempo e no espaço, estimulando a elaboração de gestos por meio da prática social.

"A imitação é composta de elementos contraditórios, o automatismo e a invenção, apontando para a necessidade de mediações e sendo relevante à própria emoção" Wallon (1981, p. 106).

Piaget (1951) relata que o brincar começa com as imitações, assim como o som de um carro e outras crianças vão logo atrás participando da brincadeira como passageiros; essa é uma maneira de brincar que acontece com frequência na educação infantil, mas vem a diminuir a partir dos três aos sete anos.

O Jogo de Regras segundo Friedmann (1995) começa aparecer entre cinco e sete anos, mas quando chega aos sete esse jogo é visto de uma forma bem mais desenvolvida por meio de várias estratégicas lúdicas Segundo Ribeiro (2005, p. 37):

[...] este tipo de jogo introduz a regra como elemento novo, que resultada organização coletiva das atividades lúdicas. [...] tem seu apogeu a partir dos sete, quando a criança já venceu uma importante etapa em direção ao pensamento socializado, e, diferentemente dos de exercício e dos jogos simbólicos, não declina com a idade.

Pode assumir a forma de combinações sensório-motoras (como nas corridas ou nos jogos com bolas) ou intelectuais (por exemplo, os jogos de cartas ou de tabuleiro), envolve a competição entre indivíduos e é regulamentado por um código transmitido de geração a geração, ou mesmo por acor-

dos momentâneos feitos entre os jogadores, mas que são mantidos ao passo que dura o jogo. Nesse período a criança também acaba trabalhando consigo seus movimentos motores e cognitivos graças a uma combinação de exercícios.

Ambientes e Espaços para a Brincadeira O ambiente e o espaço é um fator importantíssimo para que a criança possa se desenvolver cada vez mais na sua parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas, para que isso aconteça de uma maneira correta é importante que a criança explore esse espaço, fazendo que ele encontre um ambiente limpo, com muitas cores e com diversos tipos de brinquedos.

Dentro das escolas de Educação Infantil o lúdico é uma ferramenta muito importante fazendo com que a criança aprenda no mesmo passo que ela se alegre com a atividade proposta pelo professor.

[...] um ambiente prazeroso, em razão a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. E este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. [...]. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. TEIXEIRA (1995 apud FELTRIN, 2010, p. 23).

É evidentemente que nenhum pai quer deixar o seu filho em um ambiente que não traga segurança, respeito, carinho e amor. hoje em dia existem muitas crianças que passam a maior parte do tempo na escola; com isso a criança tem um olhar da escola como se fosse sua casa, por isso é importante que o espaço escolar seja um lugar se sinta segura, respeitada, amada e estimulada. Um lugar suporte a quantidade exata de criança, um ambiente bem arejado e vários brinquedos com fácil acesso, proporcionando o trabalho coletivo com o amigo e as trocas de brinquedos e jogos.

DESAFIOS E MOTIVAÇÃO

"É por meio da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra e dominar as regras significa, dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido".

(Leontiev, 1998, p.139).

Assim será possível sua socialização, afirmação de valores de respeito ao próximo, e sua autoafirmação pessoal. Afirma Cordazzo e Vieira (2007 p 94):

Que "outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança". Portanto brincando a criança ira desenvolver características não só motoras como cognitivas que poderão fazer parte de sua vida adulta. O brinquedo estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade possibilitando o exercício de concentração, de atenção e de engajamento. É um convite a brincadeira, proporcionando desafios e motivação. (FALCÃO; RAMOS 2002, p. 17).

É preciso considerar que maiores serão os resultados obtidos por meio do uso das ferramentas lúdicas, quanto à aprendizagem, comparado com uma didática que não utilize tais estratégias.

Ao brincar, a criatividade leva a criança a buscar novos conhecimentos, exigindo do educando uma ação ativa, indagadora, reflexiva, socializadora e criativo, relações estas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão, condicionamento da pedagogia dominadora. (FALCÃO; RAMOS, 2002, p 15).

Tal desenvolvimento não se restringe apenas às crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem sendo indispensáveis, níveis diferentes de competências. Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos desenvolvimentos.

Entretanto, os profissionais que lidam com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros. (CORDAZZO; VIEIRA, 2000, p 94).

Ela atua não apenas no sentido do desenvolvimento psíquico, como também na manutenção de sua saúde, ou seja, "a valorização do brincar vem a ser importante estratégia para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ser humano" Sakamoto (2008, p. 277). Portanto, torna-se a ludicidade indispensável à saúde emocional e intelectual da criança. Sem dúvida Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. As atividades de recreações proporcionam autoexpressão e autorrealização.

A ludicidade, extremamente importante para a saúde mental do ser humano, precisa ser mais considerada, o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, já que o espaço para expressão mais genuína do ser é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (FALCÃO; RAMOS, 2002, p. 17).

Trabalhar de forma lúdica não é deixar de apresentar os conteúdos programáticos,

mas sim proporcionar a criança uma aprendizagem prazerosa, as atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual sadio das crianças.

Atividades lúdicas, religiosas, artísticas e culturais

Acredita-se que o homem desde o início da civilização já desfrutava do lúdico em suas atividades de forma natural, instintiva e espontânea. Dedicava a maior parte de seu tempo em atividades sem fins de produção, destacando-se atividades lúdicas, religiosas, artísticas e culturais.

Seguia-se também um caráter comunitário: trabalho, colheita e celebração os jogos e a dança faziam parte da vida do homem. Na Idade Média, os homens das cavernas brincavam com ossos como uma forma de diversão. Faziam competições de carruagens e pintavam as rochas com formas parecidas ao jogo de dama. Ao longo dos tempos os jogos constituíram uma forma de atividade natural do ser humano.

Entre Egípcios, Gregos, Romanos e Indígenas, os jogos serviam de meios às gerações mais adultas podiam transmitir às gerações mais jovens seus

conhecimentos físicos, sociais e culturais. “No século XIX, mais de 30% das pinturas retratavam crianças brincando” (Kishimoto, 1994, p.80). As brincadeiras registradas eram com tambores, arapucas de pegar passarinho, mãe e filha (faz-de-conta), com animais pequenos, cabra-cega, futebol, roda, carrossel e bolinha de gude. Os autores sempre misturaram crianças brancas, pretas, mulatas, de diversos segmentos sociais.

Há registros que confirmam que as primeiras brincadeiras do século XX que foram registradas foi a de soltar balões. As grandes cidades como São Paulo ainda desfrutavam de um cotidiano tranquilo. Tornando-se a rua um espaço de integração do cidadão. As brincadeiras, as atividades que as crianças desfrutavam eram: esconde-esconde, acusado, pula – sela joga de bola na mão, bolinha de gude, futebol, varinha tangendo rodas, pipas, cantigas de roda, bonecas e outras brincadeiras invadiam o cotidiano de diversos grupos daquela época. Nas grandes cidades as crianças deixaram de brincar nas ruas, isso se deu com a industrialização e o crescimento exagerado dos grandes centros urbanos.

Com a urbanização a rua tornou-se um meio nocivo para a criança. Isto motivou autoridades da época a instalar os primeiros parques infantis com base em 1935, com intuito de retirar as crianças das ruas ficando reservadas aos filhos de operários. As crianças das famílias mais abastadas ficaram proibidas de frequentar as ruas.

O cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos, por muito tempo, como tarefa de responsabilidade familiar, especialmente da mãe. No Brasil o atendimento institucional de crianças pequenas se deu somente em meados do século XIX, até então isso era tarefa exclusiva das mães, não havendo creches ou outras entidades que atendessem aos pequenos. (KISHIMOTO, 1994, p.80).

A chegada delas se deu juntamente com a industrialização e urbanização. Estas foram criadas, com a finalidade de liberar a mulher carente para o mercado de trabalho; e também diminuir a mortalidade infantil, enfim esses locais passaram a cuidar adequadamente das crianças e passaram também a orientar as mães como o assistencialismo, e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.

As creches integram-se em uma política de proteção à maternidade e à infância, ligado às áreas de saúde e assistência social. As creches eram vistas meramente como assistencialistas os jardins de infância eram postos com objetivos educacionais; a luta foi intensa até se chegar ao contexto de 1988, que a creche como instituição educativa um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. (Kishimoto, 1994, p.80).

Criatividade

O brincar faz parte da vida da criança, desde muito cedo ela já desenvolve essa habilidade, que consequentemente irá proporcionar seu desenvolvimento motor, psíquico e social. Por meio do lúdico a criança desenvolve sua criatividade, adquire conhecimento por meio das vivências, e relacionamentos com seus semelhantes. Assim ela consegue se expressar de forma livre e espontânea, aprendendo a interagir e relacionar-se socialmente.

Para Vygotsky (1989, p. 87), a “brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente”. Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Segundo Piaget (1987, p. 6), “brincando a criança é capaz de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta”.

Para os pensadores do desenvolvimento infantil o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicos ou intelectuais educadores devem ter essas mesma vi-

são do brincar, para partir desse pressuposto construir sua prática pedagógica com princípios que considerem a verdadeira função da ludicidade como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Wallon (1981), em suas pesquisas acerca da construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada, fundamentou suas teorias sobre o desenvolvimento infantil a partir da concepção do ser humano de realidade, visando o materialismo histórico e dialético, acreditando que a relação com a realidade se dá por mediações que permitem o ser humano ser transformado pela natureza e viceversa. Dessa forma, a mediação acontece por meio da utilização de instrumentos e signos que possibilitam a transformação do meio e dos sujeitos, da interação social. Essas interações são ações que proporcionam troca de experiências entre parceiros a fim de prepará-los para as ações significativas ajudando-os a solucionar seus problemas. Um importante mecanismo do brincar no desenvolvimento infantil especialmente de crianças com idade entre 4 e 5 anos (idade esta que devem frequentam o pré-escolar nível II), é o jogo da imitação.

O professor deve propiciar essa mediação, para que a brincadeira seja significativa a aprendizagem do estudante. De acordo com Vygotsky (1989, p. 102):

”A boa aprendizagem é a que faz com que o desenvolvimento potencial se transforme em afetivo real”. A representação como capacidade de criar uma imagem mental é muito importante, por meio dela se cria e promove o desenvolvimento da espécie. A representação, no desenvolvimento infantil, nasce da imitação e a supera, visto que a representação só ocorre no plano simbólico, e a imitação permanece no plano motor, como por exemplo: a criança se identifica com o objeto, imaginando um que é outro ser. (WALLON,1981 p 122).

Por meio da brincadeira de faz de conta, as crianças realizam esta subjetividade. Utilizando muitas vezes objetos presentes para representar outros que estejam ausentes. Ex: brincar de boneca representando a família; puxar um objeto qualquer como se fosse um carro ou um animal, brincar de luta como se fosse um super-herói, imitar animais usando o próprio corpo; entre outras atitudes que denotam ações presentes em seu dia a dia.

Neste processo, a criança utiliza diferentes meios: como sons, gestos, palavras, frases, postura para representar suas imaginações por meio de imitações que promovem momentos prazerosos de aprendizagem, ela encontra significados já experimentados em seu cotidiano. Por meio dos jogos imaginários a criança desenvolve atitudes que lhes seguiram por toda a vida como o sentimento de respeito às pessoas e a regras impostas pelo convívio em sociedade. Numa situação imaginária como a da brincadeira de faz-de-conta:

(...) a criança é levada a agir num mundo imaginário o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo, em que a situação é definida pelo significado pela brincadeira o ônibus, o motorista, o passageiro, etc. e não pelos elementos reais concretamente presente as cadeiras da sala e estão, brincando de ônibus, as bonecas etc. (...) Mas além de ser uma situação imaginária o brinquedo é também uma atividade regida por regras mesmo no universo de faz-de-conta, as regras devem ser seguidas. (OLIVEIRA, 1993, P. 76).

Nos jogos, ao assumir suas funções, a criança se desenvolve emocional e intelectual, brincando ela age de modos diferentes de sua idade e de seu comportamento habitual. Trazendo para sua vivencia situações que ocorrem a sua volta com adultos ou não, que para si se concretiza por meio do faz de conta. Quando a criança brinca de ensinar com um quadro de giz e seus amigos como se fossem os estudantes, ela cria neste jogo regras de conduta, passando a exigir por meio do brincar, respeito e conduta em sala de aula, que são atitudes esperadas delas mesmas em seu dia a dia, o que conduz ao aprendizado e socialização.

Pensadores como Vygotsky (1989), e Wallon (1981), consideram que o ser humano se estrutura a partir das relações com o outro. Para o primeiro, “toda função psicológica elevada evidencia essa relação primeiro no momento social, depois no individual por meio de uma adaptação ativa, assinalando as diferenças individuais”. Essa adaptação é o processo de introdução das experiências advindas da relação social. É a saída do que está internalizada, demonstrando as funções que antes estavam ocultas na relação social, estabelecendo entre a criança e o meio, uma esfera de trocas mútuas que condicionam e modelam suas reações. É por meio das interações que o indivíduo irá se constituir humanamente. Conforme Leontiev (1991, p. 1360). “[...] a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas”. As experiências e relações com conteúdos sociais são promovidas pelo brincar quando a criança brincando recria e representa funções que se distinguem nas ações e relações presenciadas e vivenciadas em seu meio social. Não apenas no desenvolvimento infantil como também no trabalho pedagógico, as atividades lúdicas apresentam várias funções na vida das crianças nos seus aspectos sociais e nas Instituições de Educação Infantil. O brinquedo é o suporte que ajuda a criança experimentar e representar situações da vida real e concreta.

Segundo Compagne (1989, p. 98), “[...] o brinquedo é um meio e não um fim em si”. Ele é, portanto, um estimulador quanto mais suscita a curiosidade, mais desafiador será e

maior será a imaginação e a fantasia, tornando possível um maior aprendizado. Quanto maiores forem suas condições de fantasiar e imaginar maior será a possibilidade de ser um adulto mais ágil, inteligente, criativo, com iniciativa e incentivo para viver e trabalhar, terá seu desenvolvimento integral, das múltiplas e variadas situações vivenciadas do faz de conta, sendo capaz de tomar decisões mais acertadas.

[...] o processo de aprender/conhecer/crescer é uma busca constante do novo que estimula a curiosidade e expande a criatividade. Uma relação pedagógica que permite as manifestações das singularidades individuais, nas relações intersubjetivas, compreendendo e valorizando a expressão apaixonada da criança por descobrir e conhecer o mundo em que vive. (GARCIA, 1997, p. 99).

Para que ocorra o desenvolvimento infantil em sua plenitude deve ser consideradas todas as possibilidades que tornem possível tal ato. Portanto a ludicidade não pode ser desprezada, e sim considerada como ferramenta de ensino, por todos aqueles que participam da formação da criança.

CONCLUSÃO

As escolas, em sua maioria, por não se apropriarem de conhecimentos sobre a importância do brinquedo e do brincar, não possibilitam espaços e tempos para brincá-lo, trocando esses espaços por uma escolarização precoce. Na pesquisa realizada observou-se, dentre outros aspectos, uma grande preocupação em fazer do brincar na escola uma atividade cada vez mais pedagogizada.

Entretanto, no dia a dia ao proporem as brincadeiras, os professores se deparam com o fato de as crianças produzirem alternativas e construírem novos objetivos diferentes do que era a proposição da professora. O conhecimento precisa ser sociabilizado e se tornar acessível a todos. Porém, esse conhecimento realmente necessita ser significativo e deve possibilitar ao educando fazer conexões com o que já apreendeu e com a sua realidade vivida.

O lúdico é ao mesmo tempo estratégia e ação, implica em diferentes formas de relação do sujeito (a criança) com o objeto (a realidade – o outro, o meio), capaz de conduzir o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos no processo educativo. A atual sociedade orgulha-se do progresso científico e tecnológico, no entanto, despreza o progresso humano, que também é gerado a partir da Educação. No Universo infantil, o lúdico aponta como resgate e possibilidade de desenvolver, de forma prazerosa, integralmente esse ser humano, num contexto pedagógico.

Geralmente os alunos gostam de ler e escrever aquilo que os interessam, mas sentem um pouco de dificuldade, são passadas muitas atividades de uma única vez. Pretende-se verificar e mostrar que ler e escrever podem ser ensinados de uma maneira prazerosa, em que a criança brincando pode adquirir conhecimentos significativos para o seu crescimento.

Assim, na situação do brincar a criança se coloca diante de desafios e questões, além de seu comportamento diário, consegue criar hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostos pelas pessoas e pela realidade em que vive. Dessa forma recomenda-se a utilização do lúdico, durante as atividades escolares, o professor favorecerá o desenvolvimento da criança, colocando em evidência a importância do lúdico em seu processo de ensino-aprendizagem.

O brincar também pode promover a construção do conhecimento, o brinquedo apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e social, de pertencer e interagir em uma determinada realidade, evoluindo progressivamente da auto esfera (egocentrismo) à macro esfera (socialização). Contudo, a criança com suas potencialidades e necessidades e o educador com suas qualificações profissionais poderão estabelecer relações de afeto e atenção que irão transformar a prática pedagógica em situações de aprendizagem significativa e prazerosa, contribuindo assim para a formação integral da criança integrando-a na sociedade globalizada de forma lúdica e significativa.

Por meio do brincar a criança encontra-se com o mundo, percebendo como ele é e dele recebendo elementos importantes para sua formação, desde os atos mais significantes, até fatores determinantes da cultura de seu tempo. Os jogos e brincadeiras possibilitam a criança um relacionamento significativo com aprendizagem não somente do desenvolvimento psíquico, assim como físico, afetivo, social e intelectual, mediante as atividades lúdicas a criança desenvolve a expressão corporal, oral, reforça habilidades sociais, integra-se na sociedade, forma seus conceitos relacionam suas ideias, constrói seu próprio conhecimento, fazendo a ligação com mundo real constrói seu próprio mundo. Criando um elo no processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 p.93-114, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. São Paulo: Artmed, 1984. 358p.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43).

DEVRIES, R. O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos. UNAMA. Belém, 2002.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, R. L. Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. São Paulo, Loyola, 1991.

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

KISHIMOTO, T. M. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 183 p.

KRAMER, Sonia. "Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin" IN: Kramer, Sonia & Leite, Maria Isabel (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papirus, 1996.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, LúriaLeontiv. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998 a.

_____ Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.

LUCCI, Elian Alabi. A escola pública e o Lúdico. http:/www.hot.Opôs.Com/videtur18/elian.htm.

LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (org.). Ensaios de ludopedagogia. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.

_____. 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: ed. Gepel, 2000.

LUZ, M. C.; OLIVEIRA, M. C. A. R.; SOUZA, G. M. R. Brincar é muito mais que uma simples brincadeira.2009.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, A., org. As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. _____, Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

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

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdica vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SNEYDERS, Georges. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

SOUZA, Aline Correa de, et al. Música, Movimento e artes visuais. São Paulo: DCL 2006.

TEIXEIRA, S. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 1988. 168p.

VYGOTSKY, LúriaLeontiv. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO

RESUMO:

A Educação é um fenômeno material social, com todas as suas propriedades, relações e ligações situa-se no interior do processo histórico como desenvolvimento dos seres humanos. A Educação enquanto expressão possível se apresenta como prática social para a realização do devir humano. Os sentidos humanos como processo de libertação da consciência dos indivíduos, enquanto possibilidade de compreender a realidade objetiva, na sua essência e fundamento, torna necessária a transformação social pela classe trabalhadora. O entendimento de que temos desenvolvido sobre a Educação da classe trabalhadora aponta para uma Pedagogia Social como meio prioritário contra-hegemônico ao modo de produção vigente, expressão de Luta de Classes, uma das categorias centrais da ação pedagógica orientada para a emancipação da classe que tem a sua mais-valia expropriada.

Palavras-chave: Educação, Escola, Luta de Classes, Humanização.

ABSTRACT:

Education is a material social phenomenon, with all its properties, relationships and connections, it is situated within the historical process as the development of human beings. Education as a possible expression presents itself as a social practice for the realization of human becoming. The human senses as a process of liberating the consciousness of individuals, as a possibility of understanding objective reality, in its essence and foundation, makes social transformation by the working class necessary. The understanding that we have developed on the Education of the working class points to a Social Pedagogy as a priority means counter-hegemonic to the current mode of production, expression of Class Struggle, one of the central categories of pedagogical action oriented towards the emancipation of the class that has its expropriated surplus value.

Keywords: Education, School, Class Struggle, Humanization.

INTRODUÇÃO

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Ao iniciarmos o debate que nos propomos neste artigo, é preciso indagar sobre

a teoria que sustenta os saberes revolucionários que chamamos Educação da Classe Trabalhadora, hipótese esta que toma força material a medida que as massas dela se apoderam, e por meio dela operam transformações sociais.

O processo de desalienação e tomada de consciência do proletariado, o seu

processo de desenvolvimento das condições necessárias para compreensão da essência da realidade objetiva e as relações que nela se desenvolvem, entretanto, somente será o passo decisivo na luta de classes em direção a uma mudança radical no metabolismo da realidade social, quando alimentar a mobilização política das massas revolucionárias, quando for o fundamento de uma determinada prática social que reúna certas condições sob as quais a revolução intelectual tomará forma de revolução social.

Somente quando a função histórica da teoria consistir no fato de tornar esse passo possível na prática; quando for dada uma situação histórica na qual o conhecimento preciso da sociedade tornar-se, para uma classe, condição imediata de sua auto-afirmação na luta, como nos diz Lukács, "somente então a unidade da teoria e da prática, enquanto condição prévia da função revolucionária da teoria, será possível. (2003, p.66).

Por isso o marxismo é também chamado "Filosofia da Práxis" (SÁNCHEZ- VÁZQUEZ, 2007), pois a sua teoria somente encontra validade quando submetida a critérios práticos de validação, como nos diz a Segunda Tese sobre Feuerback (MARX e ENGELS, 2002), compreender se o pensamento humano enquanto representação ideal da realidade material corresponde a uma verdade objetiva, ou seja, se a teoria corresponde ao real, não é um problema da teoria, e sim um problema prático, pois é na prática que o indivíduo tem que demonstrar a verdade, a força, e o caráter terreno de seu pensamento.

Isso nos permite apontar que a prática social dos sujeitos é o critério de verdade

de todo o conhecimento produzido, e dialeticamente, é na prática social que são desenvolvidos os saberes dos indivíduos – enquanto categoria particular – e as representações sociais, os saberes compartilhados pela sociedade – enquanto categoria geral.

É neste sentido que o marxismo é o método de análise do concreto, de

compreensão da realidade objetiva, de sua essência e das leis de seu fundamento, de forma que os sujeitos – e as classes sociais – possam provocar alterações conscientes nesta realidade. O marxismo, como

compreendido por Lukács, não pode, sob pena de perder sua essência, "ser separado da atividade critica e prática do proletariado", pois ambos, compreensão de mundo e prática social, "são momentos do mesmo processo de evolução da sociedade" em processo de mútua dependência. "O conhecimento da realidade produzido pelo método é igualmente inseparável da perspectiva de classe do proletariado", segue o autor, "abandonar essa perspectiva significa distanciar-se do materialismo histórico, do mesmo modo como adotá-lo implica diretamente a participação na luta do proletariado" (2005, p.98).

A EDUCAÇÃO POPULAR

Analisando o contexto histórico da Revolução Russa de 1917, liderada por Lenin, uma contribuição que pretendemos trazer à discussão nesse texto. Preocupados com a tomada do poder pela classe operária, os dirigentes esqueceram que o poder não pode sustentar-se quando não há uma hegemonia de pensamento entre todos os que fazem parte da "massa" revolucionária. A revolução não se pode sustentar na ausência de uma consciência crítica que possibilite aos sujeitos compreender o porquê da revolução, a quem e o quê ela favorece.

Nesse sentido, se faz indispensável que os sujeitos da transformação social

tenham vivido e continuam vivendo o processo de emancipação dos sentidos, processo este que se dá, em nossa compreensão, por meio da Pedagogia Social. Quanto mais emancipados os sentidos forem pela ação de uma Educação crítica, como a que se refere Freire (1987), mais próximos estaremos da possibilidade objetiva de compreendermos a realidade como ela é em sua essência e fundamento, e não como ideologicamente nos impõem o Capital: a partir de sua manifestação aparente.

Logo, julgamos necessário esclarecer que a Educação precisa ser uma Educação "da" classe trabalhadora, e não "para" a classe trabalhadora. Esse debate confude-se co a trajetória da educação "do" campo, que durante muito tempo foi uma educação "para" o campo.

Durante decadas o modelo de educação urbana foi replicado no campo, desconsiderando as suas especificidades e demandas. Esse quadro muda quando os movimentos de trabalhadores do campo passam a se organizar e reinvindicar uma educação sensivel a formação e a desalienação do proletário.

Isso constitui que o proletariado deve ser sujeito, e não objeto, do seu processo educativo. O saber que já vem pronto, que foi pré-fabricado nos molde do Capital não tem espaço quando almejamos uma Educação emancipatória dos sentidos e libertador da consciência. Os saberes precisam desenvolver com quem vive o processo de transformação que se anuncia. Saberes oriundos da própria classe trabalhadora e, então sim, para si, saberes em prol da classe trabalhadora.

A Educação precisa assumir o caráter de necessidade essencial para a transformação social. Esse processo se dá pela formação e pelo o aprofundamento de uma consciência crítica sobre os fenômenos e processos da realidade. Essa forma de consciência possibilita reconhecer a existência das contradições sociais, bem como das formas ideológicas de dominação engendradas pela classe dominante, e dos processos de alienação do valor humano pelo valor da coisa.

Compreendemos que a Educação assume papel histórico essencial para o desenvolvimento da humanidade, no processo mesmo em que leva a formas cada vez mais humanas de organização social. O que nos diferencia dos animais não humanos é a existência da cultura, produzida historicamente por meio do trabalho humano criativo. A cultura, enquanto aspecto que nos é específico, nos desnaturaliza para tornar-nos cada vez mais humanos. "Transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os" (FREIRE, 1979, p. 32).

Fazemos parte de uma forma de organização social que substitui o valor humano pelo valor da coisa, transformando seres humanos em mercadoria destinada a produzir outras mercadorias para satisfazer o lucro. Vistos como mercadoria os seres humanos tem sua força de trabalho explorada assim como se exploram as demais forças produtivas em nossa sociedade. Com isso o trabalho criativo que leva ao desenvolvimento humano é transformado em trabalho alienado, quando a função deste é deturpada e seu produto final é o lucro do Capital. É dessa forma, especialmente, que se manifesta a exploração da classe trabalhadora no Modo de Produção Capitalista, ou seja, a partir da conversão da ontologia humana em mera reprodução da existência - o manter-se vivo. A compreensão que temos desenvolvido sobre a Educação da classe trabalhadora aponta para uma Pedagogia Social como meio contra-hegemônico ao modo de produção espiritual vigente, reflexo do modo de produção material hoje ainda predominante (MARX e ENGELS, 2002). A Pedagogia Social da qual falamos compreende dialeticamente o sujeito como um ser histórico, e, portanto, um ser de possibilidades; seu compromisso objetivado na prática zela pela emancipação e pela libertação da consciência da classe a qual se destina, levando os sujeitos a tomarem as rédeas de seu próprio vir-a-ser.

Entendemos que a Educação é um dos elementos que emancipa os sujeitos e os tornam participantes do processo de trans-

formação, e não meros expectadores; e que uma Educação que se constitua como prática de liberdade precisa trabalhar dentro de uma visão dialética da relação do ser humano com o mundo e a sociedade, considerando todos inacabados e, portanto, em permanente processo de transformação, pois ao agir sobre o mundo pela prática, na constante busca por sermos mais humanos, transformamos o mundo ao mesmo tempo em que nos transformamos.

Porém, a compreensão da realidade material como ela realmente é, como um processo histórico social, não é algo simples de se compreender na sociedade em que vivemos, pois a ordem social burguesa produz saberes invertidos, que desviam a classe proletária da compreensão revolucionária de sua real situação de classe. Compreender a realidade, para além do que se apresenta como imediato/aparente, pressupõe o desenvolvimento de uma consciência crítica a qual implica um compromisso com o mundo e com os homens e mulheres, com o desvelamento de suas contradições, de modo a criarmos as condições necessárias à transformação da realidade social na direção de relações comprometidas com o atendimento das reais necessidades humanas, e não nas necessidades artificiais criadas pelo Capital para sua própria manutenção, para a perpetuação de seu metabolismo baseado na propriedade privada dos meios de produção e na desigual distribuição das riquezas socialmente produzidas.

Sustentados na compreensão marxiana de que os pensamentos dominantes de determinado tempo histórico, suas forças espirituais, são os pensamentos da classe dominante de tal época, que reproduzem as relações materiais de produção e de dominação, entendemos ser preciso partirmos das relações sociais para entendermos como e porque os seres humanos agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las, o que significa que precisamos compreender as relações sociais como processos históricos e, portanto, sujeitos a transformações por meio da prática dos mesmos sujeitos que, consciente ou inconscientemente, sustentam e legitimam tais relações. Segundo a compreensão de Marx,

A história de todas as sociedades até o presente movimentou-se em torno de antagonismos de classe que, em cada época, se apresentavam de forma diferente. Quaisquer que tenham sido essas formas, a exploração de uma parcela da sociedade por outra é um fato comum em todos os séculos passados. Por isso, não é de se estranhar que a consciência social de todas as épocas, apesar da diversidade e da diferença, se movimente segundo certas formas de consciência que só se dissolverão com o desaparecimento dos antagonismos de classe (2008, p. 43).

Nesse sentido, entendemos que a Educação da Classe Trabalhadora não pode ser qualquer Educação, mas sim aquela que trabalha o conhecimento crítico e político, que é capaz de desenvolver em nós o sentido da participação dos processos decisórios da sociedade, pois recordando Paulo Freire, ninguém é ignorante de tudo, mas o analfabeto político não consegue entender as causas de sua pobreza econômica (FREIRE, 2001).

A ética marxista, compreendida por nós como uma ética universal, o conjunto de valores comprometidos com o desenvolvimento das potencialidades humanas, é incompatível com o processo de desumanização desenvolvido pelas relações Capitalistas de produção, onde o proletariado produz as condições materiais de sua própria existência – a qual se atribui o nome de salário – e ainda produz as condições materiais de sustento da classe burguesa, à qual se denomina de mais valia ou de lucro. A fim de desenvolver essa clareza política é que a Educação precisa estar motivada e sustentada por uma forte convicção da possibilidade de outro mundo possível, que desafie o fatalismo imposto pela classe dominante, que quer manter o status quo da sociedade e, assim, manter o privilégio de viver da riqueza produzida pelo trabalho assalariado.

É dessa forma que entendemos que a Luta de Classes se constitui como ponto

fundamental para o desenvolvimento de outra realidade, qualitativamente diferente da que temos. Como diz Lowy "é a partir da luta de classes que se dão as condições mais favoráveis para um conhecimento científico da realidade, da verdade" (1998, p. 110).

Essa luta de classes que precisa ser evidenciada pela Educação da Classe Trabalhadora pressupõe o nosso conhecimento enquanto classe, o que significa nossa tomada de posição a favor da hegemonia dos trabalhadores e da organização em classe na luta por nossa vocação ontológica de sermos mais humanos, o que está indubitavelmente atrelado a nossa busca pela felicidade.

Numa sociedade, na qual hoje vivemos, em que predominam os sistemas pecaminosos das injustiças e opressões, a Educação para libertação tem que se identificar com o processo de organização das classes oprimidas para superar e transformar as estruturas opressoras. (SIMÕES, 1981, p. 28-29)

No processo de transformação social, qualquer postura ingênua em face do metabolismo social resulta em quefazeres igualmente ingênuos que podem conduzir a erros e equívocos funestos (FREIRE, 2001). Um desses equívocos pode ser o de reduzir a ação transformadora a um simples ato mecânico.

O desenvolvimento da consciência crítica implica, portanto, no aguçamento dos sentidos humanos para a libertação da cons-

ciência de modo a compreendermos a realidade em sua essência e fundamento. O desenvolvimento do conhecimento crítico por meio da emancipação humana para o pensar e o agir críticos relaciona-se não apenas ao projeto de outra sociedade, de outro mundo possível, mas é condição do processo de humanização do ser social, condição do desenvolvimento humano.

Freire nos diz que após a tomada do poder pela classe trabalhadora, a nova Educação haverá de ser tão política quanto a anterior. É preciso, pois, "criar uma Educação que aumente e amplifique o horizonte de entendimento crítico das pessoas, criar uma Educação dedicada à liberdade". (FREIRE, 2009, p. 206)

O pensar e o agir para a transformação exige um processo de trabalho consistente e persistente no sentido de organização dos seres humanos para a revolução social, pois quando a crise final do Capitalismo começou, o destino da revolução (e com ela o da humanidade) passou a depender da maturidade ideológica do proletariado, de sua consciência de classe (LUKÁCS, 2003).

Aqui atentamos para um ponto crucial sobre o que estamos trazendo na oportunidade deste artigo: é preciso que a classe trabalhadora se perceba enquanto classe, ou seja, que desenvolva uma consciência de si mesma, e de seu papel na sociedade. Somente o aprofundamento de uma consciência crítica sobre a situação de classe oprimida e explorada pelos interesses do Capital irá possibilitar a luta legítima na busca da transformação dessas condições materiais. "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias" (FREIRE, 1979, p. 30).

Referimo-nos à consciência de classe como uma categoria sociológica própria aos modos de produção marcados pela exploração do homem pelo homem (pela luta de classes), em especial ao Modo de Produção Capitalista. Lukács nos aponta que "a vocação de uma classe para a dominação significa que é possível, a partir de seus interesses e de sua consciência de classe, organizar o conjunto da sociedade conforme esses interesses", ou seja, "a questão que, em última análise, decide toda a luta de classes é: qual classe dispõem, no momento determinado, dessa capacidade e dessa consciência de classe?" (2003, p.144).

Importa, assim, saber em que medida a classe trabalhadora tem consciência da prática que necessita desenvolver para a superação das relações sociais de exploração – sobretudo da propriedade privada dos meios de produção, que é a essência do Capital – e em que medida a Educação da Classe Trabalhadora opera para desenvolver saberes socialmente úteis que possibilitem a objetivação de tais práticas, ou seja, saberes reais sobre a condição de classe do proletariado.

Ao afirmar que "o destino de uma classe depende da sua capacidade de esclarecer e resolver, em todas as suas decisões práticas, os problemas que lhe impõem a evolução histórica", Lukács (2003, p.146), está nos dizendo que o destino da classe trabalhadora depende de sua capacidade de compreender a realidade e de resolver os problemas que ela apresenta, ou seja, que o destino da classe trabalhadora depende da conscientização do proletariado, de sua consciência de classe, e complementa o autor: "a combatividade de uma classe é tanto maior quanto melhor for a consciência que ela puder ter na crença de sua própria vocação" (2003, p.168), ou seja, quanto mais a classe trabalhadora livrar-se da ideologia burguesa que "atrapalha" sua compreensão da realidade e de sua própria vocação enquanto classe, mais próximo se estará das condições necessárias à objetivação desta vocação. Neste sentido, contribui Eagleton ao afirmar que:

> Somente quando o homem tiver reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais, de tal modo que a força social não mais se separe dele na forma de força política, somente então a emancipação humana estará completa. (...) Sob o Capitalismo, nossos próprios sentidos se convertem em mercadorias e, sendo assim, somente com a abolição da propriedade privada o corpo humano seria libertado e os sentidos humanos se realizariam. (EAGLETON, 1999, p. 26)

Mészáros nos diz que a ideologia é uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada e como tal:

> Não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestamse, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos, que exercem forte influencia sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (MESZÁROS, 2004, p. 65)

Na atualidade do Capitalismo, a ideologia burguesa ganha espaço pela expansão da visão pós-moderna de mundo que procura tirar da arena da compreensão social temas imprescindíveis para o processo de transição da sociedade. Como enfatiza Iasi:

O pensamento pós-moderno tenta resolver esse dilema decretando o fim da "totalidade". A verdade agora está na parte, no concreto concretamente existente, na singularidade do acontecimento. A totalidade e os fantasmas que a materializaram todos estes anos, como a história, a sociedade, o Capitalismo, as classes, o socialismo, o homem, foram desmascarados como meras construções, como discursos que tentam em vão reduzir o fluxo vivo do presente em esqueletos conceituais compreensivos. Eis que fica assim resolvido um dilema que assombrou todo o pensamento humano desde os velhos gregos: a relação entre o todo e suas partes. É na particularidade que encontramos a existência, decreta o pensamento pós-moderno, o todo não mais seria que uma projeção defensiva na qual os seres humanos buscam fugir do jogo aleatório da existência (IASI, 2006, p. 24).

Como referimo-nos anteriormente, a burguesia produz saberes ideológicos, saberes que vêm ofuscar a realidade, e não desvelá-la. Ocorre justamente com a pós- modernidade, e com os processos educativos que nela se amparam, que a realidade passa a ser compreendida a partir de sua manifestação aparente – não de uma totalidade complexa, síntese de leis e de relações – mas como algo fugaz que existe apenas no momento, e que se liquefaz com o pretenso fim das grandes narrativas e da própria história.

Este tipo de teoria é incapaz de sustentar uma prática social revolucionária, pois é incapaz de conduzir a classe trabalhadora à compreensão justa do real. Somente uma Educação da Classe Trabalhadora que se paute por saberes concretos, por saberes de classe, poderá tomar força material na prática social dos sujeitos, na forma de uma revolução proletária. Destacada a importância da Educação na sociedade em processo de transformação, urge que abandonemos o quanto antes os mitos que pretendem colocá-la como neutra. A Educação possui caráter essencialmente político, quando direcionada a emancipar os sujeitos. Mas o teor político que a conduz no interior do Modo de Produção Capitalista é também revelado quando a mesma é utilizada como elemento reprodutor da ideologia dominante, o que rompe nitidamente com a crença ingênua, ou astuta, de que a Educação é neutra. "A neutralidade da Educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da Educação" (FREIRE, 2006, p. 28).

Nesse ponto é que se torna claro o quão importante é o papel da Educação na sociedade em processo de mudança. Seu caráter essencialmente político nos revela a necessidade de direcionarmos o processo educativo a favor do interesse comum: o nosso interesse enquanto classe trabalhadora, para que, enfim, nos libertemos da lógica de opressão e exploração imposta por uma minoria detentora do poder . O ato político é um ato de escolha. Freire nos atenta para isso quando coloca que:

(...) tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a Educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a Educação da política (FREIRE, 2006, p. 23-24).

Decidida essa questão da escolha enquanto ato político de favorecer a quem, ou o quê, e, portanto, posicionar-se contra quem e contra o quê, fundamental em nossa luta pela transformação social, urge que atentemos para a necessidade de organizar mudanças radicais nas formas de agir e pensar sobre o mundo e sobre os outros. As mudanças radicais nascem da compreensão profunda dos fenômenos e processos sociais, quando a essência destes nos revela que ações devemos tomar para resolver as contradições existentes.

Como nos traz Mészáros, (2005, p. 35), para que possamos romper com a lógica desumana e desumanizadora da sociedade do Capital "as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais". É por isso que a Educação tem como papel essencial a ação para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos sujeitos do processo educativo, no caso, a classe trabalhadora; quanto mais profundidade ganhar essa forma de consciência, mais liberta a mesma estará das amarras ideológicas da classe dominante. "A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "des- vela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (FREIRE, 1980, p. 29). Por isso é que a conscientização implica em assumir o compromisso histórico da transformação social.

A Educação, enquanto "ação cultural para a liberdade" é um ato de

conhecimento em que na relação dialógica dos educandos com seu educador, onde ambos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, faz-se uma tentativa de desmitologizar a realidade através do exercício permanente de afastar-se da realidade onde os sujeitos se encontram imersos, dela emergindo para então nela inserir-se criticamente. O ponto de partida do processo de Educação e da ação cultural para a liberdade está na luta por uma consciência crítica a ser aprofundada nos sujeitos sobre si mesmos e sobre a realidade (FREIRE, 2001).

Uma Educação que não promove a emancipação, reduz o ser humano a um "au-

tômato", receptor passivo do conteúdo ideológico dominante, o que constitui a negação de sua vocação ontológica de ser mais. "A vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma Educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina (FREIRE, 1980, p. 34).

O sentido de emancipação trazido por Freire entende que precisamos ser sujeitos de nosso processo educativo e de nosso vir-a-ser. O processo emancipatório implica em romper com os condicionantes sociais que impedem ou obstaculizam o desenvolvimento humano, possibilitando ao sujeito desse processo, que é a classe trabalhadora, libertar sua prática e sua consciência, agindo em favor de si própria, e não da classe dominante, inteiramente alheia aos seus anseios e necessidades.

Uma alternativa pedagógica da classe trabalhadora em prol de si poderia aproximar-se do que nos traz Dermeval Saviani quando propôs uma pedagogia dialética, a qual chamou de Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme compreende o autor, uma teoria pedagógica é crítica se "leva em conta os determinantes sociais da Educação"; é não-crítica se "acredita [.] ter a Educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social" (1991, p.93).

A intenção do autor com sua teoria pedagógica histórico-crítica é oferecer aos educadores progressistas uma nova perspectiva, uma alternativa às pedagogias "dominadas" pela ideologia do Capital. Com isso o autor nos propõe que é viável, mesmo numa sociedade Capitalista, "uma Educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante" (1991, p.94).

Saviani ressalta que a Pedagogia Histórico-Crítica, embora "consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação", o que a torna crítica, compreende que "a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação" (1991, p.94), o que a torna histórica.

Tudo isso é o entendimento de que o processo educativo que julgamos adequada para dar movimento à conscientização da classe oprimida, de modo que as massas revolucionárias desenvolvam uma prática consciente em prol de si, que objetivem sua vocação ontológica de, por meio da supressão das classes, retomar o processo universal de humanização do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capitalismo conseguiu desvelar os mecanismos que roubam a essência humana e a atividade que supõe o domínio consciente dos seres humanos sobre seu desenvolvimento. Logo, se isso lhe é vedado pelo processo de trabalho, o resultado será o estranhamento, a desumanização.

Entendemos que a acusação deste processo de desumanização há de ser o principal compromiosso da Educação da Classe Trabalhadora. Desenvolver-lhe a consciência de classe enquanto arma decisiva na luta contra a ordem burguesa é possibilitar-lhe compreensão do real, é desenvolver-lhe sua real potencialidade para a prática revolucionária.

Dado o exposto, devemos depositar na Educação toda a esperança revolucionária, de superação do modo de produção vigente, também não podemos esperar que sem uma Educação adequada às necessidades da classe trabalhadora, qualquer alteração radical da ordem vigente possa ser posta em curso.

REFEÊNCIAS

EAGLETON, Terry. Marx e a Liberdade. {trad. por Marcos B. Oliveira]. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. [Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre Educação e Mudança Social. [trad. por Vera Lúcia Mello Josceline]. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

IASI, Mauro Luis. As Metamorfoses da Consciência de Classe: O PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LOWY, Michael. Ideologias e Ciencia Social: Elementos para uma Análise Marxista.

12.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, Georg. História e Consciência de Classe. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social" de um Prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, I. O Poder da Jdeologia. São Paulo: Boitempo, 2004. MÉSZÁROS, I. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SIMÕES JORGE, J. A Ideologia de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da Práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A FOTOGRAFIA COMO REGISTRO PARA VISIBILIDADE DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUANA COLCHESQUI LYRIO EMIDIO

RESUMO:

No presente artigo é apresentado um modelo de registro que enriquece e dá visibilidade ao potente trabalho realizado nos espaços de educação infantil. Para um registro potente e reflexivo que contemple a escuta da criança e dê visibilidade às vivências dentro desses espaços de educação infantil, a fotografia é uma ferramenta de registro de grande eficiência e acessibilidade especialmente aliada às facilidades tecnológicas atuais, permitindo que essas vivências na escola das infâncias possam ser compartilhadas e narradas, considerando sua autonomia e protagonismo na produção de cultura e conhecimento, sendo coautora de suas aprendizagens. A fotografia como registro na educação infantil, permite a criação de identidade e a sensação de pertença, permitindo que tanto crianças como adultos se reconheçam nesses espaços e reflitam sobre suas ações e desenvolvimento.

Palavras – chave: Registros. Fotografia. Narrativas. Escuta ativa.

ABSTRACT:

This article presents a registration model that enriches and gives visibility to the powerful work carried out in early childhood education, which are interactions and games between children, guaranteeing learning through playful proposals that allow the largest number of interactions. For a record that contemplates the child's listening and gives visibility to the experiences within the early childhood education space, photography is a recording tool of great efficiency and accessibility, especially combined with current technological facilities.

Keywords: Records. Photography. narratives. Active listening.

INTRODUÇÃO

Percebendo a necessidade de ampliar e qualificar os registros do cotidiano na Educação Infantil (crianças de 04 e 05 anos), o presente artigo traz a proposta de usar a fotografia como registro, dando visibilidade a toda a riqueza que ocorre entre os muros de uma escola da infância. Com a difusão das ferramentas digitais de fotografia, tais como câmeras digitais e smartphones, o ato de registrar por meio de imagens proporcionou um enorme avanço nos registros pedagógicos, já que o ato de fotografar consegue capturar o momento vivido, permitindo que todos possam participar deste, mesmo não tendo estado presente na ação. Este artigo foi pautado nos estudos feitos para a VII Jornada Pedagógica da Secretaria da Educação do Município de São Paulo além de pesquisas e autores que retratam a importância do registro fotográfico na educação infantil, também foi realizada a observação da prática do uso da fotografia, em uma unidade municipal de educação infantil paulistana, como registro das narrativas das experiências com as crianças, apresentada em uma reunião de pais e responsáveis ao final do primeiro semestre letivo de 2022.

O Registro Fotográfico: Visibilidade das Interações e Vivências das Crianças na Educação Infantil.

O Registro na educação infantil em São Paulo é uma ação pedagógica de longa data que possui uma ligação histórica com as escolas de educação infantil da Itália, em especial a conceituada escola de Reggio Emilia, sendo esta uma das precursoras da característica principal de uma escola para as infâncias que é a aprendizagem por meio das interações e do brincar, com ênfase na observação e escuta atenta das crianças por parte dos docentes.

Segundo Amaral (2017), Loris Malaguzzi, enquanto gestor em Reggio Emilia até o ano de 1985 propôs para as professoras que

levassem consigo um bloco de notas, onde elas iriam registrar ações, falas, interações e experiências das crianças. Esses registros seriam compartilhados em momentos de formação, permitindo a reflexão e compartilhamento de ideias. Nasce ai, o registro reflexivo e a documentação pedagógica.

O registro é uma oportunidade de comunicar vivências e aprendizagens de bebês e crianças, valorizando sua autoria e também o protagonismo docente (SMESP, 2020). Na história da educação infantil paulistana, no início do século XXI, quando o atendimento de bebês e crianças era feito pela secretaria de assistência social (SAS), que fazia atendimento de crianças entre 4 e 6 anos, já existiam os registros, que eram chamados fichas de saúde. Com o encaminhamento das creches para a secretaria da educação, esses registros passaram a ter um papel mais avaliativo, onde constavam, além de alimentação e higiene, as propostas pedagógicas e o desenvolvimento e comportamento das crianças, porém, ainda carregavam a proposta das fichas de saúde anteriores, cuja ênfase era o cuidado físico A partir de 14 de Junho de 2004, após o decreto nº 44.846 o registro passou a ser uma atribuição do professor de educação infantil, que "deveriam observar as crianças durante as atividades, procedendo os registros mediante relatórios que constituam uma avaliação contínua dentro do processo educativo." (SMESP, 2020, p.08).

A partir desse ponto, percebemos que a prática de observar e registrar as crianças em momentos de interações e brincadeiras mediante as propostas do(a) professor(a), se aproxima mais do modelo proposto em Reggio Emilia por Loris Malaguzzi, que era o da observação e da escuta atenta à criança, anotando as vivências e interações ocorridas na escola. Esse ato de registrar ações, falas, narrativas, imagens, sons das crianças, contribui para o processo de reflexão das ações e tomadas de decisões.

No documento, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2017), a proposta é refletir sobre a participação e respeito à autoria das crianças na construção do registro pedagógico, sendo necessário revelar as vozes infantis, fazendo jus à prática da escuta sensível e do olhar atento à criança. Essa dimensão permite que a criança seja vista e respeitada como produtora de conhecimento e cultura, e coautora do seu aprendizado.

Para que a visibilidade do registro crie uma história contada do percurso das crianças, é necessário expor esse material, de forma que ele atinja um maior número de expectadores. Compartilha-se assim, as narrativas das crianças e suas mais diversas experiências e descobertas, permitindo também que o grupo docente reflita sobre sua prática destacando os pontos fortes e revisitando os pontos que precisam ser reestruturados.

A documentação cobre as paredes da escola como uma segunda pele. Convida-se a sentir-se parte ou tornar-se Parte, com os outros, das experiências, das histórias. Sugere a Possibilidade de ser valorizado o que vai ser vivido. (Strozzi, 2014 apud SMESP 2020).

Quando se chega neste momento, de expor os registros, ocorre uma pergunta: para quem eu quero comunicar meu registro? Para as famílias? Para as crianças? Para a equipe de funcionários? Que tipo de documentação será apresentada? O que será destacado no registro? Como será divulgado esse registro? Por meio de imagens, produções, fotos?

Respondendo a essas perguntas dá-se início em montar a estrutura da divulgação do registro, levando em consideração o público a quem se quer atingir, por exemplo, se o público escolhido for a criança é possível oferecer a oportunidade dela se dar conta de suas próprias conquistas, interiorizando a experiência vivida. Caso seja para as famílias ela permite estes "fazerem parte" das vivências na escola, permitindo o envolvimento e criação de vínculo, se for para a comunidade em geral, torna-se público o trabalho da escola.

Uma ferramenta muito adequada e potente para a elaboração dos registros na educação infantil é a fotografia, já que esta é uma linguagem atrativa e bem aceita por todos como sendo de fácil compreensão e assimilação. A fotografia tem o poder de criar memória, e assim estreitar os vínculos com o espaço e tempo, algo imprescindível na educação infantil, pois se trata de um texto representado por cenas, criando para o observador a ideia do que foi vivido.

Para compreender a fotografia, é necessário entender que as imagens são permeadas de significados que se consolidaram culturalmente por meio de repetições.

Assim, pode-se considerar a fotografia enquanto uma forma de linguagem, um texto em forma de imagem.

(Maia; Santos 2020)

Para Andrea Rauch apud Amaral 2017, se não temos memória de onde estivemos do que fizemos e qual é a nossa história, não teremos uma identidade definida. Destaca-se aqui a importância de narrar histórias, que criem laços afetivos, criando vínculo com o espaço dividido. Nada melhor do que fotografias que contem uma história vivenciada, narrada e que demonstre as experiências, que apenas relatórios escolares não são capazes de detalhar e despertar emoções.

A fotografia é uma linguagem relativamente nova se formos comparar com a escrita, tendo cerca de 200 anos de existência. Quando chegou a possibilidade das pessoas portarem uma câmera fotográfica, iniciou-se

uma revolução no ato de registrar imagens.

Segundo Salkeld (2014), no ano de 1888, George Eastman trouxe ao mercado o lançamento da Kodak e assim, a fotografia chegou definitivamente às massas.

"O famoso slogan da empresa, You press the button, we do the rest, [você aperta o botão, nós fazemos o resto], resumia a simplicidade do processo."(SALKELD, 2014, p. 32).

Segundo os estudos de Maia & Santos uma das descobertas importantes da experiência fotográfica é o fato de se capturar milésimos de segundos que o olho humano não consegue registrar, dessa forma esse instrumento se torna imprescindível para retratar o tempo e espaço.

A fotografia congela momentos imperceptíveis ao olho humano e permite vivenciar momentos, Para compreender a fotografia, é necessário entender que as imagens são permeadas de significados que se consolidaram culturalmente por meio de repetições. Assim, pode-se considerar a fotografia enquanto uma forma de linguagem, um texto em forma de imagem. (Maia; Santos 2020).

O impulso da fotografia na educação infantil tem ganhado ainda mais espaço a partir da discussão, elaboração e aprovação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017), especialmente a partir da perspectiva do trabalho por campos de experiência e a reafirmação das crianças como seres que, desde a mais tenra idade, são portadoras de direitos, seres de agência, competentes e capazes, que elaboram teorias, levantam hipóteses, criam e ressignificam a cultura através de diferentes linguagens. Sendo assim, nunca se fez tão necessário pensar no processo de documentação das experiências vividas por elas nos espaços de educação infantil.

O ato de dar voz à criança, não se resume apenas a ouvir algum pedido da mesma para "beber água" ou "como foi meu final de semana", e sim dar visibilidade às experiências e narrativas que a criança apresenta no dia a dia da escola da infância, o que ela pensa, como ela reage a uma proposta educativa, o que ela descobriu! Para isso é preciso ter um olhar sensível ao maravilhamento das crianças e suas descobertas frente ao mundo de possibilidades criadas e ofertadas na escola.

Documentar as experiências das crianças pode ser uma das maiores demonstrações do valor que cada uma delas possui. Um verdadeiro ato de empoderamento das ações genuínas dos meninos e meninas. O conceito de Documentação Pedagógica, ao contrário, implica constante produção de observáveis, que, interpretados e narrados, constituirão instrumentos de comunicação da vida que pulsam cotidianamente no cerne das instituições. (Fochi, 2019 b, pg.35).

Segundo Fochi (2019), é preciso criar observáveis, que são os registros do cotidiano das crianças, contendo imagens, narrativas, falas, ações e produções das mesmas. Dentro deste contexto, a fotografia se torna um observável de grande valor para os registros do cotidiano das crianças e suas criações e para a reflexão da prática docente.

Para Fochi, uma forma de exposição de registros fotográficos contextualizados com as narrativas das crianças são as mini histórias, que permitem que as fotografias do cotidiano das crianças contenham as vivências, vozes e descobertas, demonstrando o olhar aguçado e a escuta atenta do professor.

"capturar por meio da fotografia e de palavras das crianças, uma síntese que dê a essência do contexto e das estratégias utilizadas por elas, carregada de um sentido mais profundo do que está acontecendo." (VECCHI apud FOCHI, 2019b, p.17).

O uso das mini histórias como breves relatos das aprendizagens e percursos das crianças, surgiu também em Reggio Emilia, quando Malaguzzi sugeriu que as professoras criassem pequenas histórias a partir da observação e registros do dia a dia.

Em Julho de 2022 em unidade de educação infantil do Município de São Paulo, região da zona leste, após a VII Jornada Pedagógica de 2022, cuja pauta formativa foi Fotografia como registro na Educação Infantil, foram produzidas pelas professoras narrativas das fotografias em forma de Mini Histórias que serviram para uma exposição na última reunião de pais do 1º semestre do referido ano. Foram montados painéis com mini histórias, complementando o registro coletivo e individual das turmas, cujo objetivo era compartilhar com as famílias e responsáveis as experiências e vivências nos espaços e tempos da escola, aumentando o vínculo da família, permitindo que façam parte dessa etapa na vida das crianças valorizando-as e permitindo que as mesmas se reconhecessem nas fotos e recordassem dos momentos vividos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os registros na educação infantil passaram por diversas fases culminando atualmente em um registro que prima pela visibilidade das vozes das crianças e seu protagonismo. Baseado em orientações normativas, indicadores de qualidade da educação infantil e autores, existe a necessidade de reflexão sobre o que se registra dentro das unidades de educação infantil.

Para que a criança seja considerada potente e coautora de seu aprendizado ela deve ser vista como sujeito de direitos, autônomos, produtoras de histórias e culturas, sendo ne-

cessária uma escuta atenta e sensível, que

cipalmente nas especificadades da educação infantil. A Prefeitura de São Paulo fez o documento "Trilhas de Aprendizagens" para ser entregue nos endereços das crianças como material impresso guia para as interações remotas e utilizou uma plataforma oficial de interação virtual com as crianças chamada Google Sala de Aula e deu liberdade para que as escolas decidissem utilizar outras ferramanetas de interação remota com as famílias e crianças. A Organização Mundial da Saúde recomenda que as crianças de até 5 anos não devem ficar frente a dispositivos eletrônicos como TVs, tablets, computadores e celulares por mais que uma hora por dia e que bebês de menos de um ano não devem passar sequer um minuto na frente desse tipo de telas, o que traz um desafio ainda maior para que a educação infantil possa criar interações virtuais que possam ser significativas e que respeitem as restrições da OMS para as crianças, tal desafio para ser superado demanda uma relação de confiança e uma proatividade dos responsáveis em parceria com a escola para levar as propostas educativas na interação com suas crianças no lar. Outro desafio óbvio no caso de São Paulo é a questão social no qual famílias de baixa renda não tem acesso a meios eletrônicos ou rede móvel de celular para acessar as interações do Google Sala de Aula ou outra interação remota qualquer.

Este artigo possui como objetivo geral de, a partir do embasamento prévio de textos que abordam a importância da interação como eixo estruturante da qualidade na educação infantil e que conceituam ensino remoto emergencial e suas diferenças em relação à educação a distância, se analisar o resultado da observação de um estudo de caso da implantação do ensino remoto emergencial no ano letivo de 2020 em uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública paulistana.

Com este embasamento retirado de textos pedagógicos, documentos e normas oficiais e a partir de entrevistas com pessoas diretamente ligadas ao processo supracitado irá se analisar como tal ensino remoto foi implementado para as famílias e as crianças, mas também as dificuldades desta criação e desta modalidade de ensino.

• A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO O CURRÍCULO PAULISTANO

Nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) e no "Currículo da Cidade - Educação Infantil" documento mais recente (publicado em 2019) que é o norteador da rede pública paulistana as interações aparecem como eixo estruturante da intencionalidade pedagógica na educação infantil. Citando o documento:

> Pesquisas têm mostrado que é nessa interação com os outros e com a cultura que cada bebê e criança reconstrói para si as qualidades humanas presentes nessas interações — como a percepção, a memória, a fala, o pensamento, a imaginação, os valores, os sentimentos, a autodisciplina e a sua própria identidade — à medida que se relaciona com as pessoas e os hábitos e costumes, com a língua e as outras linguagens, com o conhecimento acumulado; à medida que se relaciona com os objetos. O currículo na Educação Infantil se baseia nas interações e na brincadeira . (SÃO PAULO, Município, 2019, p. 68)

O "Currículo da Cidade - Educação Infantil" segue explicitando que as diferentes interações da criança trazem riquezas específicas e devem constar no planejamento e intencionalidade docente. O documento foca-se nas interações possíveis na escola e as particularidades dos ganhos de desenvolvimento que podem oferecer ao menino e à menina matriculados na rede pública paulistana: a interação criança-criança, criança-adulto, a interação entre grupos de diferentes faixas etárias.

Interessante notar que o Currículo cita também a interação com a tecnologia como algo relevante para a educação: "As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais ... e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias" (São Paulo, Município, 2019, p.20) e a Rede Municipal de Ensino tem também um documento oficial específico sobre isso lançado em 2015: "O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil". Neste documento aparece o seguinte trecho:

> Nesse sentido, um caminho a considerar seria disponibilizar diferentes recursos e equipamentos, tais como, tablets, smartphones, câmeras digitais, microfones, gravadores, dentre outros, com os quais os bebês e as crianças podem ter acesso a aplicativos, objetos de aprendizagem e simulações que estejam em um contexto pedagógico. Tais situações precisam possibilitar uma postura investigativa, a partir da observação e das interações com situações que simulem ações do cotidiano, com os quais bebês e crianças possam observar, retratar, registrar eexpressar o mundo ao redor segundo seu olhar e concepções. Ao proporcionar estes recursos e equipamentos aos bebês e crianças é imprescindível, como já afirmamos anteriormente, que não sejam simplesmente apresentados, considerando-os como receptores passivos de mídias e produtos digitais, mas que, acima de tudo, utilizem estes equipamentos e recursos digitais de forma autônoma, sendo criados e proporcionados situações e contextos nos quais possam exercitar sua criatividade, senso de curiosidade e investigação, para que possam, assim, ser autores e protagonistas de suas ações. para estruturar-se uma educação baseada no relacionamento e na participação. (SÃO PAULO;

Município, 2015d, páginas 24 e 25).

Vale ressaltar que embora também problematize o uso de tecnologia na educação infantiil, colocando a necessidade de que as interações mediadas por tecnologia tenham intencionalidade docente e não usem as crianças como passivas no processo, o documento de 2015 parece ser mais otimista com a interação tecnológica do que o Currículo supracitado de 2019, este cita estudos de saúde mais recentes que colocam a necessidade de refletir e eventualmente limitar o tempo de exposição de crianças pequenas às telas de celulares, tablets, Tvs e afins e chega a afirmar que as interações mediadas por "telas" devem se restringir nas escolas de educação infantil e creches evitando inclusive que sejam diárias, citando o texto: "Nas UEs não é apropriado que as crianças fiquem expostas às telas diariamente. As imagens em movimento são muito encantadoras, mas as crianças precisam se movimentar, fazer coisas, explorar fisicamente o mundo ao redor" (SÃO PAULO, Município, 2019, p. 121).

Não é objetivo deste artigo refletir sobre a mudança de "tom" entre ambos documentos e se talvez a partir de estudos de saúde ou pedagógicos o ganho de aprendizagem e desenvolvimento da exposição de crianças pequenas às tecnologias midiáticas passou a ser visto com mais ceticismo, mas é importante observar tal diferença entre documentos com pouca distância temporal relativa.

• CONCEITUAÇÂO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pela própria idiossincrasia do ensino remoto no ano letivo de 2020 que só foi implemenetado devido a uma situação de emergência decretada para combater à pandemia da covid-19 no intuito de evitar a propagação do vírus e a consequente saturação dos sistemas hospitalares, obviamente não se pode falar que tal contexto de educação foi planejado ou que os profissionais da educação estavam preparados para tal realidade, neste contexto é relevante discernir o conceito do que é o ensino remoto emergencial e uma efetiva educação a distância :

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo "remoto" significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (Link UFRGS, BEHAR, acesso em 12/07/2022).

A autora Patrícia Alejandra Behar deste artigo supracitado segue definindo o ensino remoto emergencial afirmando que ele é uma modalidade de ensino que toma como pressuposto o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi estabelecida de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais de forma global no intuito de que as atividades escolares não fossem totalmente interrompidas devido à pandemia.

Ou seja, no ensino remoto emergencial há uma implantação em caráter urgente e em geral, nesta modalidade podemos citar a falta de capacitação para professores; infraestrutura tecnológica precária ou totalmente inexistente; dificuldade de comunicação com os pais e responsáveis e assim por diante.

Já na educação a distância há um planejamento e uma intencionalidade com preparação dos professores, alunos, responsáveis, planejamento de plataformas virtuais síncronas e assíncronas e um planejamento e plano de ação da intencionalidade pedagógica virtual e a distância, em resumo:

Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático- pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente. Na EAD é preciso criar um Modelo Pedagógico. Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD (Link UFRGS, BEHAR, acesso em 12/07/2022).

• ESTUDO DE CASO DA EMEI FRANCISCO ADAUTO RODRIGUES

Através de entrevistas realizadas no mês de julho de 2022 com a coordenadora senhora Daiana Marinho de Souza e com a assistente de diretor senhora Vilma Francisca da Silva Sena da EMEI Francisco Adauto Rodrigues, localizada no distrito do Iguatemi, bairro do Jardim Helena, a qual conta com 7 turmas por período (manhã e tarde) totalizando 14 turmas com o total de aproximadamente 450 crianças matriculadas de faixa etária entre 3 anos e 10 meses e 6 anos e através da análise do projeto político peda-

gógico enviado à homologação para a Diretoria Regional de Educação de São Mateus em 2020 com as alterações feitas para atender a narração do ensino remoto e análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e da já citada DRE São Mateus passar-se-á a um estudo de caso da implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de coronavírus em 2020 nesta EMEI.

Como já mencionado na introdução a partir do Decreto de situação de emergência da PMSP e das Instruções Normativas particularmente as de número 13 e 15 ficou claro que a partir de 13/04/2020 as interações nas escolas de educação infantil seriam mediadas oficialmente pelo material "Trilhas de Aprendizagens" que teve seu volume 1 no primeiro semestre de 2020 e volume 2 no segundo semestre entregue às famílias e através da ferramenta Google Sala de Aula onde foram criadas turmas com e-mails institucionais para os professores e para cada criança matriculada a qual os responsáveis deveriam acompanhar as postagens com propostas de interações e brincadeiras que deveriam ser colocadas em todo dia letivo, uma única proposta em todas turmas. A frequência, embora não obrigatória, seria aferida pela participação nos comentários das postagens remotas.

A coordenadora senhora Daiana informou que a equipe gestora junto ao Conselho de Escola decidiu além de usar a ferramenta oficial do Google Sala de Aula criar um grupo para cada turma no Facebook da Escola de forma que as mesmas postagens do Google Sala de Aula eram colocadas ali, porém a gestão da escola acreditava que os responsáveis tinham maior facilidade de acesso à ferramenta da rede social do Facebook. Ela acredita que as interações mediadas pelo adulto responsável de forma remota são menos significativas do que as interações presenciais com outras crianças e com um adulto docente formado em pedagogia e com intencionalidade, mas dada a dificuldade que foi o período de pandemia acredita que as interações diárias propostas pelas ferramentas remotas e pelo material impresso foram positivas na medida em que não deixaram as crianças totalmente desamparadas no atendimento pedagógico, porém critica o fato de que a Prefeitura não ofereceu rede móvel gratuita e tablets com chip para todas famílias e crianças possuírem as ferramentas necessárias para ter acesso ao ensino remoto.

Infelizmente a Prefeitura Municipal de São Paulo não ofereceu tablet, celular, chip ou rede móvel gratuita para todas as crianças matriculadas na educação infantil o que dificultou imensamente a participação de muitos responsáveis junto às suas crianças nas propostas postadas todo dia letivo nas interações remotas (Google Sala de Aula e Facebook).

Sobre o material Trilhas de Aprendizagens é importante citar o que consta no próprio em seu volume 1::

Com este material produzido para as crianças de 4 e 5 anos matriculadas nas Unidades Educacionais, gostaríamos de construir com vocês um diálogo que possibilite às crianças, vivenciarem experiências com a sua família, neste momento desafiador para todos nós. Não desejamos com este material oferecer uma educação infantil à distância, ou prescrever fórmulas e atividades mecanizadas, pois entendemos que esta estrutura não responde à especificidade da Educação Infantil e sim, possibilidades de experiências que podem ser realizadas com as crianças – crianças com deficiência e sem deficiência, das várias regiões de São Paulo e de diferentes nacionalidade, em diferentes condições socioeconômicas e que primam pela saúde e bem estar das crianças (SÃO PAULO,

Município, 2021, p.24)

A assistente Vilma, que esteve em teletrabalho em 2020 devido ser uma pessoa com comorbidades que a elencavam entre as pessoas vulneráveis à eventual infecção pelo novo coronavírus, relata quando entrevistada que viu o Google Sala de Aula como uma primeira ferramenta de acesso à tecnologia para professores, crianças e familiares que ajudou a demonstrar que o uso das "telas" podem ir além do mero lazer e auxiliar o ensino-aprendizagem. Ela crê que o Facebook facilitou a interação dos responsáveis e era visível que a interação por esta plataforma era maior do que a do Google. Sobre o material impresso Trilhas de Aprendizagens ela crê que ajudou em atividades assíncronas no qual o professor poderia propor brincandeiras, confecção de brinquedos e interações que estimulassem a autonomia da criança, o material também trouxe maior confiança aos pais que receavam que a criança ficasse sem "aprender nada" no período sem ensino presencial. A assistente Vilma fez a busca ativa ligando via telefone para as famílias para que soubessem de como participar das interações remotas, o que ajudou a aumentar as interações nas ferramentas virtuais. Quanto ao ensino remoto emergencial e à comparação com o ensino presencial a assistente Vilma crê que houve perdas para as crianças no ensino remoto por vários aspectos: as crianças da educação infantil tiveram menos acesso ao ensino porque precisavam do adulto responsável para fazer as interações, as crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social não tiveram acesso e ela afirma que isto pode ser percebido mesmo agora com o ensino presencial em 2022 com crianças mais dependentes das famílias e com menos autonomia e com famílias mais carentes e mais inseguras quanto ao papel da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado a situação de emergência da pandemia que levou ao ensino remoto emergencial com suas consequências sociais, econômicas, políticas, pedagógicas pode-se dizer que a Prefeitura se organizou de forma a oferecer interações que envolvessem a necessidade de um adulto leitor responsável de forma a junto à criança estimular as interações, brincadeiras e atividades em geral propostas no material impresso Trilhas de Aprendizagens e no Google Sala de Aula.

No estudo de caso da EMEI Francisco Adauto Rodrigues ficou claro que uma ferramenta a mais para ferramenta de interação remota que foi a rede social Facebook facilitou a interação das famílias no ensino remoto emergencial, que o trabalho de busca ativa ampliou a participação das famílias mas que visivelmente as interações remotas não trouxeram o mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem das interações presenciais principalmente no que se refere à conquista da autonomia pelas crianças.

Por fim a partir das entrevistas e das consequências vistas nas crianças frequentes presencialmente na EMEI em 2021 e 2022 fica claro que o fato da Prefeitura de São Paulo não oferecer tablets, celulares e chips para todas famílias da educação infantil e também não oferecer a rede móvel gratuita dificultou a participação das famílias de mais baixa renda para ser uma mediadora da interação com suas crianças durante o ensino remoto emergencial em 2020.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria

Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Pedagógica de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil paulistana - São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil - São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Trilhas de aprendizagens : brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos – volume 1. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino remoto emergencial e a educação a distância, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o- ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

AS DIVERSIDADES E AS RELAÇÕES SOCIAIS

LUCIANA RODRIGUES AMATO

RESUMO:

Este artigo busca relacionar quatro categorias que estão envolvidas no desenvolvimento humano: escola, socialização, auto - identidade e moralidade. Pretendo mostrar a escola, não como a instituição de ensino que desempenha importantes tarefas técnicas e administrativas, mas como uma instituição que se preocupa com o processo de socialização das crianças e com o desenvolvimento de sua auto - identidade como sujeitos morais. A construção de sujeitos morais se dá na interação e confronto com colegas, professores e outros agentes de socialização na discussão de temas que colocam problemas morais, que levam ao acordo sobre normas e valores que possibilitam a convivência em sociedade. Isso implica raciocinar sobre processos que envolvem sanções normativas, responsabilidade pela tomada de decisão e suas consequências.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano, socialização política, Educação, escola, socialização, auto - identidade e moralidade.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo procura-se relacionar quatro categorias que estão envolvidas no desenvolvimento humano dos sujeitos: escola, socialização, construção de identidade e moral. A intenção ao realizar essa relação aborda a necessidade de tornar a escola visível, não como aquela instituição de ensino que executa processos administrativos e técnicos, que já são muito importantes, mas, também, como leitor que, a partir de sua claro ou não, trata da socialização e construção de sentidos de identidade tendentes à configuração de sujeitos morais que se tornam tais na interação e no confronto contínuo com seus pares, seus professores e outros agentes de socialização, em torno de temas conflitantes considerados como problemas morais.

Trata-se, portanto, de ver a escola como uma instituição de ensino que tem a responsabilidade ética, política e moral de se tornar um cenário de formação e socialização em que, como tal, circulam múltiplos significados, ocorrem aprendizagens variadas, abre-se a opção à negociação da diferença e da convivência se funda como expressão de autonomia, liberdade e dignidade humana.

O texto proporá três reflexões: a primeira delas enfatizará a escola como cenário de formação e socialização, como portadora de significados construídos através da história, interação e negociação contínua da diferença levantada por aqueles que foram e são seus interlocutores, seus atores e beneficiários em seu processo de formação e socialização. Na segunda, será estabelecida a relação entre escola e construção da identidade: um olhar a partir da interpretação, que, segundo Habermas (1983), implica no desenvolvimento da competência comunicativa, pois por meio dela os sujeitos conseguem se constituir, em primeiro lugar, como seres únicos em seus modos de ser, sentir e habitar o mundo e, em segundo lugar, como seres incluídos em coletivos, cujo objetivo é alcançar a coesão adequada através da construção conjunta de sensos comuns de identidade. Em outras palavras, trata-se de ver na escola como os sujeitos se tornam diferentes individualmente e incluídos no coletivo.

Na última parte, a mais abrangente de todo o documento, uma vez que é para onde irá convergir a relação entre formação, socialização, moralidade e cidadania, mostrar-se-á como a escola, ao ler o seu compromisso ético-moral e político, responde aos a formação do cidadão a partir de uma questão moral, ou seja, pela estruturação de um pensamento autônomo que permita aos sujeitos viver seus direitos e assumir seus deveres com responsabilidade.

A ESCOLA: CENÁRIO DE FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Constituir a escola como cenário de formação e socialização conota dois tipos de reflexões: a primeira delas refere-se à configuração dos elementos pedagógicos, metodológicos e estruturais conducentes à orientação dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola deve envolver o objeto educacional da formação, que por sua natureza, segundo Perkins (2001, p. 18), suscita fundamentalmente três objetivos: retenção, compreensão e uso ativo do conhecimento. A expressão que engloba esses três objetivos, segundo o mesmo autor, é gerar conhecimento, sua finalidade é ser um conhecimento que não é cumulativo, mas atuado, através do qual a vida das pessoas é enriquecida e ajudada a compreender o mundo e a se desenvolver. Trata-se, então, de desenvolver a mente dos alunos, de ensiná-los a viver, de aprender não só com os livros, mas com a vida, de produzir mudanças mentais orientadas para que cada um aprenda por si mesmo (Krishnamurti, citado por Colom e Melich, 1997). É uma intenção formativa que se esforça para tornar significativo o aprendido e transformar a ação humana, que delineia uma escola que por si mesma propõe uma compreensão do mundo, de suas relações e das estruturas mais adequadas para viver humanamente.

Na escola, ocorrem trocas humanas intencionais para aprender novos conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas, socioafetivas, comunicativas, etc. e à construção da identidade dos sujeitos como indivíduos e da escola como comunidade que convoca e gera adesão. Para que essas trocas ocorram, devemos supor um cenário. Brunner (1997) chama-a de subcomunidade em interação, ideia que podemos equiparar a um conceito de escola, pois pelo menos, segundo este autor, supõe um professor e um aprendiz; se não um professor de carne e osso, se um vigário (um livro, um filme ou um computador interativo).

A subcomunidade é o lugar onde, entre outras coisas, os aprendizes ajudam uns aos outros a aprender, cada um de acordo com suas habilidades; e para isso não é necessário excluir a presença de alguém cumprindo o papel de professor, basta que ele não desempenhe o papel de monopólio, que os aprendizes se ajudem na apropriação e significado do conhecimento (Bruner 1997, p.39).

É por meio da interação com os outros que os sujeitos em formação examinam, conhecem e vivenciam a cultura, desenvolvem visões de mundo, estabelecem diversos tipos de relações e acessam suas lógicas. Interação implica intersubjetividade, que, segundo Colwyn, citado por Bruner (1997), é uma capacidade humana de compreender a mente dos outros, seja por meio da linguagem, gesto ou outros meios. Não são as palavras que tornam isso possível, mas nossa capacidade de compreender o papel dos contextos em que ocorrem palavras, atos e gestos.

A segunda reflexão que se conota na estruturação da escola como cenário de formação e socialização, é aquela que procura responder à questão sobre o tipo de relações que constituem um espaço propício à interação, negociação e objetivação de novos conteúdos. A escola como espaço de socialização deve configurar-se como um local propício para que os sujeitos que a frequentam sintam-se incluídos e motivados a serem eles mesmos. Deve continuar a ser pensada em torno dos possíveis sujeitos que sob um critério humano são educáveis, sujeitos que, segundo Zambrano (2000), são portadores de expressões itinerantes, são seres que em sua inacabamento transitam por múltiplos lugares simbólicos; um desses lugares é justamente o do conhecimento. Cada sujeito educável é uma experiência singular, única e irrepetível, que busca ocupar um lugar em determinado lugar. A escola é o lugar do sujeito educável, especialmente porque nela se projetam as ações formativas necessárias ao seu desenvolvimento e socialização. A escola assim concebida seria como uma daquelas associações que se situam além da família e que, segundo Durkheim, deveriam ser revitalizadas (Fanfani 1994, p. 113) e a socialização

constituiria o objetivo final do processo escolar. Embora a socialização também tenha seu lugar fora da ação escolar, na escola ela se torna uma prioridade, principalmente quando as sociedades humanas estão imersas em um mundo onde a informação é um dos referentes imediatos de toda sociabilidade (Zambrano, 2000).

Nos termos de Durkheim (1976), a escola é um lugar onde, além de preparar os indivíduos para fazerem parte da sociedade que os acolheu, os responsabiliza por sua conservação e transformação. Essa transformação deve ser evidenciada na estruturação de novas práticas culturais de reconhecimento do outro, na construção de argumentos coletivos pela inclusão da diferença e na constituição de marcos comuns para viver a equidade. Educar nessa perspectiva é introduzir as novas gerações nos padrões culturais da sociedade e prepará-las para sua recreação.

Dessa forma, a escola não apenas socializa e educa para a conexão dos sujeitos às redes de significados sociais, mas, ao mesmo tempo, os ajuda a se envolver na construção de novos padrões culturais por meio dos quais mobilizam suas práticas de relacionamento, seus sentidos avaliativos, seus sentimentos e formas de pensar.

A escola e a família assinam um pacto em que a primeira se compromete firmemente a dotar a sociedade de um indivíduo competente e profissionalmente capaz, um sujeito que respeite os valores e tradições da comunidade a que pertence, um indivíduo autónomo, responsável e com capacidade de modificar o que existe ou de legitimar a ordem estabelecida com base em critérios éticos, morais e políticos claros. Para cumprir essa função, a escola torna-se um lugar de vida, de leitura reflexiva contínua do que se passa no espaço vital dos indivíduos e se suas interações configuram um cotidiano de respeito, negociação, inclusão.

Na escola, ocorrem as expressões mais duras da existência e os momentos mais transcendentais para os indivíduos (Zambrano, 2000), portanto, a escola deve ser um universal da cultura, um referente onipresente e necessário que define a inclusão do homem na sociedade, o que significa que transcende seus limites geográficos e temporais, é um subproduto da urbanização do mundo, da consolidação da linguagem escrita, do desenvolvimento do conhecimento e da previsão em todas as matérias para garantir a continuidade da sociedade no quadro do princípio da descontinuidade geracional.

A combinação dessas duas reflexões (a escola como cenário de formação e socialização) articula as intenções pedagógicas e educativas da escola, cuja finalidade, além de ler os desafios de um contexto, deve especificar um tipo de institucionalidade, normatividade, administração, interação e avaliação sobre a qual construir sua missão. Assim, o que se ensina, os conteúdos culturais circulantes, o tipo de regras de convivência em construção, as interações em jogo e a estrutura organizacional existente, devem ser concebidos como elementos em constante mudança que orientam e determinam o trabalho educativo. É, então, ver a escola como um cenário de circulação de significados, de fluxo contínuo de conteúdos curriculares destinados ao desenvolvimento de competências.

A escola será, assim, o espaço de troca, de confronto contínuo entre o que se ensina e o que se aprende, de construção conjunta de práticas culturais de reconhecimento de subjetividades; será o palco em que a responsabilidade educativa se transfigurará em ato, em prática, em modo particular de ler as necessidades da comunidade educativa. Será o ambiente natural de interação e constituição de significados culturais, sociais e pedagógicos que convocam os sujeitos a viver sob o pressuposto da dignidade humana, do respeito à diferença e da justiça social.

ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

A escola na sua ação formativa e socializadora deve responder aos desafios atuais da necessidade de construção de uma sociedade plural, democrática, inclusiva e equitativa; nos termos de Bárcena e Melich (1997), uma escola que concebe sua prática educativa como um evento ético que, superando os arcabouços conceituais que pretendem deixá-la sob o domínio do mero planejamento tecnológico, onde só contam as conquistas e resultados objetivos educacionais mensuráveis de curto prazo, que se espera que os alunos alcancem após um período de tempo, também focalizam sua reflexão sobre o ser humano que educam, sua história, suas relações vitais, seu aqui, seu agora e suas circunstâncias, ou seja, digamos, uma escola que a partir de seu trabalho pedagógico lê as necessidades humanas necessárias para viver a equidade, inclusão e reconhecimento da diferença, condições necessárias para a configuração de uma sociedade democrática.

Educar, nesse contexto, constitui, segundo Barcena e Melich, um processo de acolhimento hospitaleiro dos recém-chegados, uma prática ética interessada na formação da identidade dos sujeitos a partir de uma relação educativa em que o rosto do outro irrompe para além do contrato.

A missão da escola no marco desse princípio deve ser pensada a partir de uma educação para a ação e não de uma educação para a fabricação, pois neste último o objetivo de formar o outro seria torná-lo um sujeito competente para o desempenho da função a que se destina, tornando a estruturação do ato educativo um processo coercitivo, preditivo, acabado, ou seja, um prática educativa reducionista e instrumental, na

medida em que projeta um processo educativo delimitado em um espaço de tempo específico e predeterminado desde o início; nestas condições não há tempo para a criação, o imprevisível e a continuidade do processo de formação.

Na construção da identidade, os sujeitos conseguem elaborar os sentidos da existência que mobilizaram sua história e mediaram suas ações para a configuração de um modo particular de habitar, sentir, viver e pensar o mundo da vida. Da mesma forma, na construção da identidade, o indivíduo configura formas legítimas de conviver e organizar o mundo vital para restabelecê-lo, se assim o desejar, como espaço de qualidade de vida, espaço vital de relação e interação contínua, espaço de vida a diferença e o reconhecimento.

No mundo da vida, são tecidos os diversos significados que dão conteúdo às atitudes, valores, normas e diversas formas de interação. Nela, delimita-se o espaço do individual e do coletivo, o que demanda a emergência de um sujeito que se faz na interação com seu mundo e que pela linguagem passou e está objetivando novas formas de habitá-lo, ou seja, novos conteúdos para ler a interação e justificar a construção de um espaço vital que reivindica a humanidade no reconhecimento de si e do outro como um todo legítimo e significativo Habermas (1983) encontra no desenvolvimento de si uma opção que lhe permite falar com maior clareza do que significa a construção da identidade, pois conota a estruturação do sujeito a partir do desenvolvimento de sua capacidade linguística.

A ontogênese do ego pode ser analisada sob os três aspectos da capacidade de conhecimento, linguagem e ação. É possível redirecionar esses três aspectos do desenvolvimento cognitivo, linguístico e interativo para uma ideia unificadora do desenvolvimento do ego, o eu se forma em um sistema de delimitações. A subjetividade da natureza interior é delimitada contra a objetividade de uma natureza exterior perceptível, contra a normatividade da sociedade e contra a intersubjetividade da linguagem. (p. 14).

Parece que a construção de um processo em que o sujeito se torna idêntico e diferente ao mesmo tempo é articulada e determinada por sua estrutura mental. Aqui Habermas está falando sobre uma identidade racional. Por isso, para ele é tão importante destacar na configuração de uma biografia humana sua possibilidade de interpretar a si mesma e interpretar a realidade que a enquadra. Somente a partir dessa compreensão se pode compreender por que a identidade é um processo que visa configurar um sujeito autônomo.

É possível inferir da explicação habermasiana da identidade outro componente relacionado à capacidade de perceber aquele mundo exterior. Isso indicaria que a construção da identidade pode ser lida como uma possibilidade que o sujeito tem de perceber e representar em sua estrutura interna a estrutura do mundo objetivo, que se configura na linguagem e permite que a interação delimite claramente o subjetivo.

A construção da identidade é referenciada em um processo de tomada de consciência de si e do mundo externo, que convoca e enquadra essa compreensão em que o sujeito toma consciência de si mesmo e, portanto, tem atitudes que lhe permitem confrontar seu espaço vital.

A ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL

O sujeito moral se constitui como tal na interação contínua com os outros, na discussão constante dos marcos valorativos, normativos e princípios morais que mediam a convivência, e na conformação de um espaço democrático que permite o confronto dos diferentes argumentos, atitudes e sentimentos assumidos por cada um dos envolvidos, como justificativas e formas de pensar e agir moralmente.

A questão da educação moral deve ser pensada a partir de duas dimensões, uma primeira mais voltada para o desenvolvimento de estruturas mentais que permitam configurar o julgamento e a argumentação moral e, uma segunda, centrada nos diferentes elementos administrativos, curriculares, pedagógicos e didáticas que compõem o ambiente escolar necessário para dar curso ao referido processo. A conjugação destas duas dimensões proporciona uma perspectiva de natureza institucional, real e específica, exigida para responder à questão da educação para a cidadania de rapazes, raparigas, jovens, professores e outros adultos; que, a meu ver, tem a sua génese, como já se insinuou, na articulação destas duas dimensões e não apenas numa questão de direitos, como aparentemente temos vindo a apresentar.

Nas palavras de Peters (1984), o acima teria a ver com o que normalmente se espera que uma pessoa seja capaz de escolher, de modo que ela seja dissuadida pela ideia das consequências de suas ações, que não seja compulsivo, nem conformista ou oportunista de vontade fraca, que não veja a autonomia como um ideal deve ser de educação moral, mas como uma construção contínua de critérios autorreguladores da liberdade humana.

Nesse sentido, a escola destinada à formação cidadã, deve fazer uma leitura atenta de seu contexto e a partir dele estruturar um desenho curricular que integre os princípios e fundamentos da educação cidadã, suas estratégias pedagógicas, didáticas e metodológicas, seus planos de estudo e suas estratégias de verificação, dando-lhes subs-

tância na concretização de um manual de convivência e de um governo democraticamente construído. Se esse processo for bem feito, estaria mostrando na escola um espaço autêntico de participação e formação cidadã.

O que foi expresso anteriormente supõe pensar a escola não apenas a partir de um novo conteúdo baseado em direitos e deveres, participação, formação política, ética e moral que configuram uma intenção e um dever ser, mas também, e ao mesmo tempo, a concretização de mecanismos institucionais, organizacionais e relacionais de proteção, vivência, enfrentamento e discussão dos direitos que meninas, meninos, jovens e adultos têm, e dos deveres que todos devem assumir responsavelmente pela criação de seu próprio espaço democrático de convivência, aprendizagem e socialização. Assim, não só se ensinaria a cidadania, mas, e isso é o mais importante, se viveria a cidadania, cuja expressão, na escola, é a criação de um cenário democrático de reconhecimento, inclusão, vivência da equidade,

Garza (1995), citando Habermas (1990), afirma que, para atingir o ideal de uma sociedade racional e democrática, são necessárias instituições de ensino que preparem e formem sujeitos no modelo da ação comunicativa. Encontra neste paradigma habermasiano os ingredientes adequados na configuração da missão e da responsabilidade social da escola. Assim, este último deverá ser instituído como um centro educativo para a formação de profissionais qualificados e críticos, ou seja, será um cenário que, além de se preocupar em formar seres competentes em seus saberes específicos, fomenta neles uma disposição especial e sensibilidade para a transformação do contexto social em que habitam. Pode-se afirmar que nessa dupla conotação educacional, a escola se responsabiliza por si e por seus alunos pela moral,

Para alcançar essa transformação, a escola deve interpretar, desenvolver e transmitir a cultura da sociedade, definindo claramente quais devem ser os objetivos e meios socialmente legítimos que tornam o ato educativo pertinente e relevante (Apple, 1997).

Outro elemento que compromete a escola e a torna responsável pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva tem a ver com o tipo e a qualidade do conhecimento que nela circula, proveniente das ciências, das artes, das tecnologias, das tradições e dá origem a várias explicações, enunciados de leis, previsões, entendimentos e críticas dos fenômenos, a ponto de influenciar a transformação da cultura e a consequente melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, configurando uma perspectiva de currículo, pedagogia, educação, metodologia e competência. Todos esses elementos têm a ver com aqueles postulados educacionais que concebem a escola como uma instituição que nunca pode ser considerada culturalmente autônoma.

A leitura, interpretação e implementação dos desafios acima referidos devem materializar-se na escola através de um ato educativo que entrelaça os vários atores, os múltiplos processos e os diferentes cenários, integrando-os numa intenção pedagógica derivada de uma leitura justa dos fatos. Promove a formação do cidadão. Uma intenção pedagógica adequada ao cumprimento dessa condição será definida pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e interativas que, segundo Habermas (1983, p. 14), permitiriam às pessoas delimitar suas subjetividades contra a objetividade de uma natureza específica o exterior perceptível, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem, isso equivale a um ato mental de interpretação e desvendamento das relações entre o subjetivo.

Levando em conta as abordagens anteriores, faz sentido propor a formação e socialização cidadã, pois nesse intuito a escola se compromete a direcionar os processos pedagógicos para o desenvolvimento de competências afetivas, cognitivas, comunicativas, éticas, morais, políticas, entre outras, que contribuem para a constituição de um sujeito que traz consigo uma biografia, está presente em um tempo e espaço específicos como parte da realidade, levanta perspectivas, toma decisões múltiplas, constrói história, convive, faz escola, ou seja, um sujeito que se constitui como tal, em primeiro lugar, no reconhecimento do que é e na visibilidade de sua subjetividade manifesta em seus valores, conceitos, sentimentos e atitudes, em segundo lugar, na identificação inclusiva da presença de outras subjetividades, a partir das quais ele faz uma leitura compreensiva do que é diferente dele e, consequentemente, torna visíveis outros sujeitos que colocam, como ele, suas próprias biografias, histórias, certezas, decisões, valores, sentimentos, formas de convivência, escolas subjetivadas e desejos profundos de serem reconhecidos em suas expressões e diferenças, em terceiro lugar, na distinção crítica dos quadros culturais, ideológicos e sociais reconhecidos como princípios e potenciadores do desenvolvimento pessoal e social, em quarto lugar, e por último, na obrigação de negociar responsavelmente o que é diferente da explicação dos valores morais e políticos mínimos que fundamentam a argumentação e justificação da ação moral, ética e política de convivência adequada, o que significa colocar-se na situação do outro, assumir seu papel, ver a situação com seus olhos e conviver com ele. Essa visão de convivência conota sentimentos, argumentos e experiências que de alguma forma nos permitem compreender a solidariedade, expressão fundamental da cooperação e da manutenção de boas relações (Aebli, 1991).

Os significados simbólicos abrangem diversos significados, múltiplas formas de in-

teração, diferentes níveis de resposta, vários tipos de argumentação e sistemas heterogêneos de organização e regulação; todas configuram uma estrutura que permite as operações de pensamento, elaboração cognitiva de experiências e ação instrumental, a emissão de frases fonética e gramaticalmente corretas, interações e regulação consensual dos conflitos de ação (Habermas, 1983).

Quando falamos do simbólico, nos referimos aos processos culturais através dos quais significados particulares são associados a determinados significantes. O símbolo é entendido como qualquer coisa que sirva de veículo para uma concepção. Símbolo é qualquer coisa que, na ausência de uma presença factual, é usado para organizar significativamente os eventos entre os quais os homens vivem, a fim de orientar sua experiência. Ao nomear a escola não é necessário tê-la à sua frente, porque a ela, como símbolo, estão ligados um conjunto de significados socialmente sancionados.

A escola não é suscetível a qualquer significado, mas representa o lugar privilegiado para ensinar, aprender e socializar.

A escola como todos os significantes não está completamente sujeita ao conteúdo que deveria expressar. Embora o simbolismo não seja totalmente livre, mas se apegue à história, ele não está ancorado a um significado homogêneo.

(Duschatzky, 1999, p. 21).

Só uma escola que transponha o princípio da equidade, na sua própria prática, todos aqueles significados simbólicos, construir-se-á como um cenário democrático onde seja possível o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem, a diversidade de expressões e o aparecimento de múltiplas identidades, mas para que isso aconteça, deve operar um critério unificador, que, a meu ver, é a questão do moral, do ético e do político, e não apenas a questão das normas desprovidas de seu conteúdo valorativo e moral; cair neste último tipo de questão representaria a morte do espírito do princípio moral que por excelência conota a normatividade e reduziria a discussão sobre a convivência ao que já estava estabelecido como um código invariável, como um livro de receitas. Em termos práticos, seria negar a possibilidade de deliberação e cair na exclusão do outro, enquanto a possibilidade de que ele tenha de contrariar e justificar suas ações é negada.

Outro elemento importante para se pensar a formação e socialização cidadã tem a ver com a consolidação da participação como atividade que dinamiza os sujeitos na deliberação e no diálogo ativo com o outro (normativo) para a exigência de direitos, especificação de deveres, tomada de decisão. Para que a participação deixe de ser uma simples intenção e se torne uma ação, e a educação para a cidadania deixe de ser um conteúdo curricular que se ensina, é preciso que a escola estimule uma série de processos e estabeleça espaços para a construção conjunta das normas, valores e princípios da convivência escolar

O exercício da participação implica um pensamento autônomo, que, por sua vez, implica o reconhecimento da capacidade dos sujeitos de pensar por si mesmos, de agir ao mesmo tempo de forma concertada e coletiva e de assumir responsavelmente as consequências de seus atos, isto é, de fazer um reconhecimento explícito dos direitos que possui e que outros possuem e de assumir responsavelmente os deveres que o envolvem como responsável direto pela convivência; assim, o cumprimento do dever de cada um é uma exigência do direito de todos.

O exercício da cidadania participativa e deliberativa na tomada de decisões numa perspectiva (a partir) de direitos e deveres, supõe o desenvolvimento de competências no saber fazer e saber comunicar; atitudes de equidade, aceitação ativa do diferente e enfrentamento contínuo de comportamentos injustos, alguns valores e princípios, respeito ativo, solidariedade e justiça, pois configuram um tipo de sujeito livre, crítico, responsável e disposto. Essas competências, atitudes, valores e sentimentos podem ser melhor lidos a partir de uma reflexão sobre as dimensões do humano que vale a pena enunciar e aprofundar, na medida em que definem o conteúdo teórico sobre o qual nortear os processos de formação e qualificação das práticas cidadãs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se aprofundar na nomeação que se faz à escola como instituição corresponsável pela sustentação da estrutura social, na medida em que há um sistema variado de relações, práticas, discursos e saberes, sugestivos de sentidos que, analisados e reinterpretados, eles mediam as relações entre as pessoas e entre elas e suas ideologias, seus regulamentos, seus princípios e seus valores.

Buscou-se ver a escola em uma dupla dimensão, como campo de possibilidade e desenvolvimento da mente humana (prescrição educacional) e como terreno propício em que a experiência educativa e o uso que os sujeitos fazem dela, identificar e reestruturar o tipo de instituição necessária para que a aprendizagem seja significativa e os elementos de ordem cultural que configuram, na relação escola-sujeito, sentidos de identidade e a construção de novas subjetividades significadas em quadros axiológicos de natureza moral, ética e política, que contribuam para a construção de um sujeito autônomo e com capacidade para exercer sua cidadania.

Em suma, sugeriu-se pensar uma escola que se configura a partir das diferentes perspectivas que os autores e atores têm

dela; uma escola que se mostra como horizonte e modelo de negociação e interação; uma escola que se constrói no cotidiano; uma escola dinâmica, flexível e aberta à mudança, uma escola que ganha vida na leitura contínua da diferença, na vivência da equidade e do respeito ativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AEBLI, H. Fatores pedagógicos que favorecem a aprendizagem autônoma. Madrid: Edições Narcea SA. 1991.

ALVARADO, SV e OSPINA, HF. Manual de multiplicadores. Projeto Construtores da Paz. Manizales. Material multicopiado para circulação interna no CINDE. 2000. APPLE, MW. Teoria crítica e educação. Argentina: Editora Criança e Davila. 1997. BARCENA, F. E MELICH, JC. A educação como um evento ético. Natalidad, narração e hospitalidade. Barcelona: Paidos. 1997.

BRUNER, J. Educação, porta da cultura. Madri: espectador. 1997.

COLOM, AJ E MELICH, JC. Depois da modernidade. Novas filosofias de educação. Barcelona: Paidos. 1997.

CURTAIN, A. Cidadãos do mundo, para uma teoria da cidadania. Madrid:

Editorial Alianza AS. 1997.

DUSCHATZKY, S. A escola como fronteira. Reflexões sobre a experiência escolar de jovens de setores populares. Buenos Aires: Paidos. 1999.

FANFANI, ET. Escola e socialização. In: Elichiry, NM A criança e a escola:

reflexões sobre o óbvio. Buenos Aires: Nova visão. 1994.

DURKHEIM, E. Educação como socialização. Salamanca: Edições Siga-me. 1976.

GONZALEZ, C. Criatividade e educação. Módulo de Desenvolvimento Humano,

Programa de Mestrado em Pedagogias Ativas e Desenvolvimento

Humano. Manizales: CINDE - Universidade de Manizales. 1999.

HABERMAS, J. Teoria da Ação Comunicativa Volume I e II. Buenos Aires:

Touro. 1999.

_____. A reconstrução do materialismo histórico. Madri: Touro. 1983.

_____. Consciência moral e ação comunicativa. Madrid: Edições Península. 1994.

HOLES, G. Ética para os cidadãos. In: Anais III Fórum Nacional de Ética Cidadã. Manizales: Editora Triumph. 1996.

JEAN, P. O julgamento moral da criança. Barcelona: Martínez Roca AS. 1987.

KANT, I. A Metafísica da Moral. Barcelona: Altaia. 1993.

KOHLBERG, L. Psicologia do Desenvolvimento Moral. Bilbao: Biblioteca de Psicologia, Desclee de Brouwer. 1992.

OCAMPO, E. Desenvolvimento afetivo. Módulo 4. Programa de Mestrado em

Educação e Desenvolvimento Humano. Manizales: CINDE-Universidade de Manizales. 2001.

PERKINS, D. A escola inteligente. Do treinamento da memória à educação da mente. Espanha: Gedisa. 2001.

PETERS, RS. Desenvolvimento moral e educação moral. México: Fundo de Cultura Econômica. 1984.

REYNOLDS, D., BOLLEN, R. E AL. Escolas eficazes: chaves para melhorar o ensino. Espanha: Sala XXI Santillana. 1997.

ZAMBRANO, A. O olhar do sujeito educável. Pedagogia e a questão do outro. Santiago de Cali: Fundação para a Filosofia na Colômbia. 2000.

UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DO ENSINO

LUCIENE HELOÍSA ANDRÉ DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre como as diferentes formas de aprender podem ser potencializadas pela exploração das Metodologias Ativas de Aprendizagem e pelo uso das Tecnologias Digitais, fazendo com que estudantes e professores se beneficiem da utilização desta prática educativa.

Este estudo nos permite analisar as contribuições que tais práticas oferecem ao desenvolvimento do currículo e à aprendizagem baseada nas metodologias ativas onde, a aprendizagem está centrada no estudante, ao contrário do ensino tradicional, em que o professor, tido como detentor de todo saber, por meio de aulas exclusivamente expositivas, tenta transmitir tenta transmitir seus conhecimentos.

A análise baseada em estudos bibliográficos, evidencia que a possibilidade da escolha e o aprender como se faz, fazendo reforçam o conceito de aprendizagem centrada no aluno, tornando o estudante mais autônomo e responsável pela sua aprendizagem, como sugere o psiquiatra William Glasser, autor da Teoria da Escolha e defensor da ideia de que o professor deve servir como um guia para o educando e não um chefe.

Palavras-Chave: METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM, TECNOLOGIAS DIGITAIS, TEORIA DA ESCOLHA, APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO.

ABSTRACT:

This article proposes a reflection on how different ways of learning can be enhanced by the exploration of Active Learning Methodologies and the use of Digital Technologies, making students and teachers benefit from the use of this educational practice.

This study allows us to analyze the contributions that such practices to curriculum development and learning based on active methodologies where learning is centered on the student, as opposed to traditional teaching, in which the teacher, seen as the holder of all knowledge, through of exclusively expository classes, it tries to transmit and tries to transmit its knowledge.

The analysis based on bibliographic studies, shows that the possibility of choice and learning as it is done, reinforcing the concept of student-centered learning, making the student more autonomous and responsible for their learning, as necessary by the psychiatrist William Glasser, author of the Choice Theory and defender of the idea that the teacher should serve as a guide for the student and not a boss.

Keywords: ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES, DIGITAL TECHNOLOGIES, THEORY OF CHOICE, STUDENT-CENTERED LEARNING.

INTRODUÇÃO

A crise sanitária mundial estabelecida em função da pandemia causada pelo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, impôs novos desafios à educação que teve como principal aliado o ensino remoto.

Embora a maioria dos estudantes tenham sido prejudicados pela dificuldade de aquisição aos meios didáticos (computador, tablet ou celulares conectados à internet), gestores, professores e estudantes tiveram que se desdobrar para se adaptar rapidamente aos recursos tecnológicos.

De acordo com o MEC, a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Sendo assim, as metodologias ativas tendem a se adequarem ao ensino remoto, por estimularem o desenvolvimento da autonomia na realização das atividades escolares em outros ambientes e em horários alternativos.

Contudo, não é só nesta modalidade de ensino que as metodologias ativas se aplicam. As diferentes metodologias ativas de aprendizagem ocorrem dentro e fora da escola. No entanto, para que os alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa e autônoma, faz-se necessário a mediação e o acompanhamento do professor. Além disso, deve haver as trocas e interações entre os colegas, já que é com os pares que se dá o desenvolvimento de habilidades e competências.

Sendo assim, com base em pesquisas bibliográficas sobre as metodologias ativas é que analisaremos como ocorrem estas aprendizagens e quais benefícios elas podem trazer a professores e estudantes.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Berbel (2011, p. 29), "as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos".

Uma das principais característica desse método é a aprendizagem centrada no aluno, onde os estudantes são estimulados a participar do processo de forma mais direta aprendendo na prática. Este método engloba diferentes práticas em sala de aula e seu principal objetivo é desenvolver a autonomia do estudante, tornando o aluno protagonista da própria aprendizagem e participante ativo da sua jornada educativa.

ORIGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

O termo "Metodologias Ativas" está em evidência, porém, esse tipo de proposta de uma educação que tem por finalidade ativar e envolver os aprendizes é antiga e surgiu em oposição ao tipo de aprendizagem tradicional e passiva, onde a apresentação oral dos conteúdos por parte do professor, se constituía como única estratégia didática.

Na filosofia socrática (século V a.C), já

se buscava ativar os ouvintes através do método interrogativo. Através do diálogo interrogativo com seus interlocutores, Sócrates estimulava o exercício do exame crítico. Freire, Dewey, Knowles, Rogers e Vygotsky, também eram defensores deste método.

Já os autores (Bonwell & Eison, 1991, Silberman, 1996) apostavam na estruturação doa ambientes, nas múltiplas formas de interações e nas diferentes estratégias de ensino/aprendizagem.

O psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) e autor da teoria da escolha para a educação, considerava o professor um guia para o aluno e não um chefe. De acordo com sua teoria, não se deve trabalhar apenas com memorização, porque a maioria dos alunos simplesmente esquecem os conceitos após a aula. Em vez disso, o psiquiatra sugere que os alunos aprendam fazendo, com a mediação do professor. Para explicar sua teoria, Glasser desenvolveu uma Pirâmide de Aprendizagem. Observe:



FOTO 1. PIRAMIDE DA APRENDIZAGEM - WILLIAM GLASSER

Glasser criou a pirâmide de aprendizagem para definir os graus de aprendizagem conforme a metodologia adotada, demonstrando que ensinar é aprender.

"A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes." (William Glasser)

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A principal característica desse método é a aprendizagem centrada no aluno. Este tipo de ensino é inclusivo e personalizado conforme a identificação das necessidades de cada aluno. Após realizar uma avaliação diagnóstica e identificar de que forma o estudante aprende melhor, o professor discute junto estudante as estratégias mais adequadas de aprendizagem, onde cada aluno descobrirá a melhor forma de aprender determinado conteúdo, comum a todos os estudantes.

Como o aluno pode definir de que forma ele aprende melhor, ele acaba se tornando mais curiosos, investigativo e responsivo assumindo um protagonismo sobre o seu papel enquanto aprendiz que organiza os objetos de aprendizagem, de acordo com as tarefas que tem de cumprir, a fim de se alcançar os objetivos a atingir.

Outra característica é a utilização de diferentes estratégias de ensino e a exploração de diferentes espaços de aprendizagem.

TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Existem diferentes abordagens de metodologias ativas de ensino que podem ser trabalhadas tanto isoladamente como em conjunto. A seguir, citaremos algumas delas e identificaremos suas características:

1. Aprendizagem Baseada em Problema

Neste tipo de aprendizagem, a construção do conhecimento costuma se dar através da proposição de problemas complexos do mundo real que são debatidos coletiva e interdisciplinarmente, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico, o espírito colaborativo e a comunicação.

2. Aprendizagem Por Projetos

Esta estratégia também está relacionada à resolução de problemas onde os alunos, em colaboração, criam métodos para se alcançar os resultados esperados, tendo o professor como mediador das aprendizagens.

3. Ensino Híbrido

Neste cenário pandêmico, nunca ouvimos falar tanto em ensino híbrido como agora não é mesmo? Isto porque este tipo de ensino se dá tanto de forma remota quanto presencial e a organização e disciplina neste método são habilidades importantíssimas que os alunos devem desenvolver rapidamente, já que o ensino a distância requer disposição e concentração.

Ter acesso a recursos tecnológicos também é essencial porque este tipo de ensino ocorre mesclando-se aulas remotas e aulas presenciais.

4. Sala de aula invertida

A sala de aula invertida compreende uma das técnicas utilizadas no ensino híbrido. Além de ser atual e moderna busca desenvolver a curiosidade do educando, através da pesquisa. Neste tipo de metodologia, o professor faz um breve comentário sobre

determinado tema ou conteúdo, solicitando que o educando realize uma pesquisa sobre o assunto.

O conteúdo pesquisado deverá ser levado pelos alunos para a sala de aula para que se estabeleça um debate sobre o tema e assim, para que a partir daí, tais informações sejam confrontadas ao conhecimento científico.

Ao se estabelecer um diálogo sobre o assunto, cada indivíduo pode expor suas ideias aos demais revelando o que conseguiu aprender em suas pesquisas.

Conforme afirmações de William Glasser, este método contribui para aprendizagem, já que de acordo com a pirâmide de aprendizagem, aprende-se muito mais quando ensinamos determinado assunto a alguém.

O principal objetivo deste método é que o aluno se torne responsável pelo seu conhecimento e faça estudos prévios sobre os temas abordados que serão posteriormente discutidos em sala de aula, colocados em prática para que as possíveis dúvidas sejam solucionadas.

5. Rotação Por Estações

Consiste na criação de diferentes ambientes dentro da sala de aula formando uma espécie de circuito que permita aos estudantes abordarem determinado conteúdo de diferentes maneiras, mas de forma conectada. Neste método os alunos são divididos em grupos, onde cada grupo executa uma tarefa de acordo com os objetivos do professor e vai passando pelas diferentes estações. Ao final, todos se reúnem para discutirem os processos que envolveram a execução das tarefas.

6. Gamificação

A gamificação também é uma estratégia que está em alta e visa trazer jogos para a sala de aula, e assim tornar os celulares, tabletes e computadores aliados na aprendizagem dos conteúdos das aulas.

Este tipo de aprendizagem promove maior engajamento dos alunos porque eles são estimulados por recompensas, pontuações, insígnias e por criarem seus próprios jogos, aplicativos, memes, quiz, enquetes questionários e avatares, podendo acompanhar sua evolução, acabam ganhando autonomia e construindo conhecimento de forma coletiva e interativa.

7. Aprendizagem Criativa

A aprendizagem criativa é uma abordagem pedagógica que defende a criação de ambientes educacionais mais criativos, lúdicos e relevantes. Proposta por Mitchel Resnick do MIT Media Lab, a aprendizagem criativa baseia-se principalmente no construcionismo de Seymour Papert, também do MIT, o qual se inspirou nas ideias de Piaget, Paulo Freire, Montessori e outros grandes pensadores.

Baseada no conceito da espiral do aprendizado, essa estratégia pedagógica propõe que um assunto seja revisitado pelo estudante ao longo da sua vida escolar.



FOTO 2. Extraído de Slide Player em 31.08.21

Ao usar esta estratégia, o professor trabalha com diferentes níveis de complexidade estimulando o estudante a aprofundar os conhecimentos através da exploração de determinado assunto, de forma criativa, reflexiva, colaborativa e divertida.



GRAFAFOTO 3. Espiral da Aprendizagem Criativa

Para a Aprendizagem Criativa, o processo educacional não acontece de forma linear, mas segue uma espiral onde imaginamos o que gostaríamos de criar, construímos algo, brincamos com materiais e ideias neste processo, compartilhamos nossas criações e refletimos sobre o como e o que aprendemos, voltando a imaginar novamente. Deste modo, o estudante desenvolve o senso crítico, a curiosidade, a interação e a autonomia.

COMO PROFESSORES E ESTUDANTES PODEM SE BENEFICIAR DAS METODOLOGIA ATIVAS DE APRENDIZAGEM?

Para o professor José Moran, da Uni-

versidade de São Paulo (USP) e pesquisador de mudanças na Educação, a tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada – que se mescla, hibridiza constantemente.

Considerando a importância das tecnologias para as novas formas de se desenvolver a aprendizagem, é imprescindível que os professores estejam atentos a estas mudanças e que estejam preocupados e engajados em atualizar os seus conhecimentos e avaliar o quanto estão dispostos a lidar com as novas tecnologias que, sem dúvida, contribuirão para o processo educativo como um todo. Quando o professor investe em conteúdos atrativos e interativos, implementando as metodologias ativas, ao mesmo tempo que ele envolve os estudantes em suas aprendizagens, estimulando o educando a pensar fora da caixa, a resolver problemas e a relacionar ideias, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da confiança, do comportamento pesquisar, do senso crítico, da aptidão em resolver problemas, da empatia e da colaboração, tornando o educando responsivo e protagonista, ele otimiza o seu tempo.

A utilização dessa estratégia e o uso das tecnologias, permitem ao professor organizar melhor os objetos de aprendizagem, cruzar dados, mapear as dificuldades de cada um, acompanhar os resultados e a evolução dos estudantes de várias turmas em tempo real, ganhando mais tempo para se autoavaliar e redirecionar a sua prática educativa, personalizando o ensino, de acordo com as necessidades de cada um.

Os professores que ainda não estão habituados a trabalhar com as metodologias ativas podem começar a partir da implementação de pequenas mudanças tais como: modificar o desenho da aula e do espaço, trocar a posição das mesas e cadeiras, mudar de ambiente e, principalmente, introduzir o assunto com os estudantes. É muito importante eles compreenderem o quanto a implementação deste processo vai transformar a forma como eles conduzem a sua própria aprendizagem.

A instituição de ensino também deve estar disposta a promover esta disrupção, oferecendo meios para que professores e alunos adotem novos métodos de aprendizagem.

De acordo com Benini (2017), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são ferramentas com amplo potencial de facilitação nos processos, viabilizando a comunicação, mapeando os processos e o compartilhamento de informações, facilitando a execução dos projetos, disponibilizando todo e qualquer tipo de acesso à informação que possa contribuir para a realização da atividade.

Logo, familiarizar-se com as tecnologias também é um fator muito relevante neste processo de mudanças.

Sistemas de gerenciamento e de criação de cursos online como o Moddle, auxiliam nos processos pedagógicos relacionados à publicação de conteúdo e divulgação. Editores e plataformas online tais como: Google Docs, Google Drive, Google Fotos, Canva, Word Wall, dentre outros, agregam valor à prática educativa.

Trabalhar conceitos sobre os processos de criação, estimular a criação de vídeos, podcasts, audiobooks e dar visibilidade aos processos promovem a interação entre alunos e professores.

BENEFÍCIOS E DIFICULTADORES DA UTILIZAÇÃO DESSAS METODOLOGIAS

As metodologias ativas promovem um maior engajamento dos estudantes despertando o maior interesse dos estudantes que passam a assimilar os conteúdos com mais facilidade, aprendendo de forma mais participativa.

Além disse os estudantes são desafiados a pesquisar informações sobre um determinado tema entrando em contato direto com o objeto de estudo. Maior interesse no conteúdo. A construção do conhecimento também se dá por meio da colaboração de outros alunos, através formação de grupos, de métodos colaborativos de produção de conteúdo e da comunicação virtual ou presencial, fazendo com que os estudantes desenvolvam a criatividade, a empatia e habilidades socioemocionais.

A utilização da tecnologia otimiza a realização de tarefas, torna a aprendizagem mais interativa, criativa e significativa. As plataformas digitais, editores de textos e aplicativos, possibilitam criar conteúdo e entregar dados e resultados de uma forma mais organizada.

Por outro lado, quando a aprendizagem se dá de forma exclusivamente remota, é necessário observar alguns fatores que podem dificultar o processo de aprendizagem, pois se já é difícil se concentrar em sala de aula, em casa, manter o foco não é nada fácil.

Neste caso, os estudantes devem ter mais disciplina, assumir maior responsabilidade sobre os seus compromissos, gerenciar o seu tempo de forma mais eficiente para se manterem motivados, adaptar o ambiente para se concentrar de maneira mais adequada e não acumular tarefas.

Os professores também se beneficiam com as metodologias ativas porque conseguem reter a atenção dos alunos ao elaborarem atividades mais interativas utilizando jogos, quizzes, filmes, vídeos, podcasts, ebooks,

audiobooks, dentre outros, que fazem com que os conteúdos sejam assimilados com mais facilidade. Com isto, acabam ganhando mais tempo para acompanhar e personalizar as aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este artigo contribua para a reflexão sobre a construção de conhecimentos baseada nas metodologias ativas de aprendizagem que, conforme pudemos observar, auxilia no desenvolvimento de diferentes habilidades e competências através de atividades dinâmicas, tais como: promoção de jogos e brincadeiras, debates, pesquisas, estudos em grupos, projetos e utilização das tecnologias digitais.

Nota-se ainda que embora algumas metodologias ativas possam ser aplicadas sem a necessidade de se utilizar dispositivos tecnológicos, o uso das tecnologias otimiza o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos e que, portanto, a qualificação docente sobre metodologias ativas de aprendizagem é potencial para a transformação de práticas.

REFERÊNCIAS

BECK, C. (2018). Metodologias Ativas: conceito e aplicação. Andragogia Brasil. Disponível em: https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/ BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____. (Org.). Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: Edúel, 1999. p. 1-28. BONWELL, Charles C.; EISON, James A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ERIC Digest. Sep. 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports. George Washington University. Washington DC Disponível em: <http://www.oid.ucla.edu/about/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/active-learning-eric.pdf> . Acesso em: 20.07.2021

GLASSER, W. Teoria da Escolha: uma nova psicologia de liberdade pessoal. São Paulo: Mercuryo, 2001

METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITO E APLICAÇÃO < https://url.gratis/QJeGLg> 25.08.2021

PORTAL MEC < http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia> acesso em 31.08.21

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM < A PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM DE WILLIAM GLASSER - CESD - Centro Síndrome de Down (cesdcampinas.org.br)> Acesso em: 14.06.21.

PSICOPEDAGOGIA AUXILIANDO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

LUCILENE DACIULIS CAETANO

Resumo

Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se da principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Psicopedagogia clínica, Psicopedagogia Institucional, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Saber ler, interpretar e dialogar é se fizer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento.A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no proces-

so de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança,porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldadde ou distúrbio de aprendizagem ,irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidadde de aprender.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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 as ensinar. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha "brincando" despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

COMO IDENTIFICAR UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas:

- atenção /concentração

- emoção /motivação

- memória

Fonte de investigação

Questionário realizado com uma professora da Educação Infantil, com crianças de 7 a 10 anos da escola pública de São Paulo.

1- Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?

Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

2- Quais recursos são utilizados para resolver estes problemas?

Brincadeiras em grupo tentando socializá-la.

3- O que os professores oferecem para que isso seja solucionado?

Uma conversa aberta com os pais, sempre buscando ajuda da família.

4- Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?

Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.

5- Como os pais destes alunos recebem estas informações?

Não aceitam, 80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda, dizem que é fase.

6- Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?

Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inseri o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.

7- Qual suporte o governo oferece?

Infelizmente o professor trabalha co m meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

8- Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheios

de esperança, que precisam de suporte para serem direcionados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas.

Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. 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. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético.

Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos "não materiais", que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática, é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham "brincando" despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas

com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porem ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UCDB ; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004.

ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES NETO,H E DE. Informática e formação de professores. Brasília : ministério da educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRASIL, Lei nº 9.394. Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

DELL'AGLI, B. A. V. Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado (Não publicada). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2008.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana. São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 2, p. 45-70.

DUARTE, M. Y. M. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8.069) de 1990.

FERREIRA, J. A nova definição de dislexia: evolução e comparação com a definição original. 2003.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: Dificuldades de Aprendizagem. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANEXOS



Figura 1 - fonte: https://www.google.com/search?q=dificuldade+de+aprendizagem+e+transtorno+de+aprendizagem



Figura 2- fonte: https://www.google.com/search?q=dificuldade+de+aprendizagem+e+transtorno+de+aprendizagem

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCIA DE ARRUDA SILVA SANTANA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é explicar a importância da ludicidade no ambiente de educação infantil, como processo de desenvolvimento motor, afetivo e a aprendizagem. Parte-se da ideia de que é possível encontrar no brinquedo a busca do conhecimento. Ao brincar e jogar estabelece-se um espaço e tempo mágico, onde tudo é possível, um espaço confiável, onde a imaginação está no lugar e tempo propício para crescer e produzir conhecimento. O brinquedo permite uma ação que ocorre no campo da imaginação. Assim, ao brincar, a criança está usando a linguagem simbólica, além de ser um processo terapêutico; brincar promove resoluções daquilo que não se pode entender, promove o entendimento e construções de novos significados à vida. Na brincadeira, o sujeito exercita-se cognitivamente, socialmente e afetivamente. É uma prática no ambiente escolar, que motiva e fortalece o desenvolvimento do aluno, segundo especialistas tal ênfase no desenvolvimento de atividades infantis evidencia a parte cognitiva e motora e social da criança.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Imaginação.

ABSTRACT

The objective of this research is to explain the importance of playfulness in the environment of early childhood education, as a process of motor development, affective and learning. It starts from the idea that it is possible to find in the toy the search for knowledge. Playing and playing establishes a magical space and time, where everything is possible, a space where the imagination is in place and the right time to grow and produce knowledge. The toy allows an action that occurs in the field of imagination. Thus, in the play, the child is using the symbolic language, besides being a therapeutic process; play promotes resolutions of what can not be understood, promotes the understanding and constructions of new meanings to life. In jest, the subject exercises cognitively, socially and affectively. It is a practice in the school environment, which motivates and strengthens the development of the student, according to experts such an emphasis on the development of children's activities highlights the cognitive and motor and social part of the child.

Keywords: Ludicidade. Play. Imagination.

INTRODUÇÃO

As necessidades vitais da criança é um fato marcante para conhecer as diversas evoluções físicas e emocionais, que podem explorar as suas potencialidades de uma forma e lúdica que o docente possa se instrumentalizar de recursos inovadores, ampliando sua capacidade nas perspectivas na transformação social.

A criança nasce com o impulso do novo, buscando descobertas e o gosto de querer aprender, a educação visa trabalhar esta autoconstrução, socialização com o meio e desenvolvimento das habilidades.

Através de estímulos a criança descobre e compreende o mundo que a cerca, com o uso da imaginação, cria assim o mundo de faz de conta.

A ludicidade está sendo estudada como um processo no desenvolvimento humano, como maturação e aprendizagem no comportamento físico, emocional, então nada melhor do que repensar a ação junto às crianças, por meio de brincar.

Acredita-se que todo ser humano pode e deve se beneficiar de atividades lúdicas no aspecto do prazer e diversão, como na aprendizagem, e por meio do brinquedo e das brincadeiras, cada ser humano possui o seu saber e suas qualidades, e desenvolve várias capacidades, por acreditar que somos seres únicos e termos diferenças. O tema trás aos educadores e especialista uma abordagem significativa que os ajuda na prática em sala de aula e em atividades desenvolvidas na área da recreação, valorizando o desenvolvimento da criança e a capacidade de aprendizagem que ela possui.

Uma das preocupações do pedagogo,

atualmente, é fazer com que as brincadeiras favoreçam o desenvolvimento da criança, que aos poucos estão sumindo e dando espaço à tecnologia. No ambiente escolar, muitas vezes, nos deparamos com crianças que não conseguem se socializar com os demais e preferem estar alheio aos acontecimentos.

Os profissionais da área nem sempre buscam introduzir o lúdico como uma das ferramentas essenciais para o crescimento saudável das crianças, em seus conteúdos escolares.

1. A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR

Analisando as diferentes fases do desenvolvimento humano buscamos compreender a importância e as funções do brincar na Educação Infantil, o professor tem o papel de mediador no qual seu olhar tem que estar voltado aos objetivos a serem alcançados através do brincar, é de suma importância que acriança tenha liberdade de expressar durante o momento lúdico.

Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências em que estão presentes sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e educando, adulto e criança. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador. (RAU, 2011, p. 42).

Mediante a citação a cima o professor tem que ter um olhar voltado às crianças para a escolha das atividades lúdicas a serem oferecidas a eles, pois cada modalidade de jogos e brincadeirascontribui para a aprendizagem, quer seja quebra cabeça, jogos de regras, de faz de conta, entre outros, mas em todos eles o professor é um mediador continuo.

Quando a criança brinca ela está estabelecendo uma relação de imaginação: e esta recriando a realidade, por exemplo, uma garrafa plástica pode ser um carro.

É na exploração do meio social, na manipulação de objetos e nas trocas com outras crianças, que a criança constrói o seu conhecimento, para mais tarde internalizá-lo. E neste momento que ocorre assimilação e reconhecimento de determinado objeto. O brincar permite que a criança realize trocas, pois a brincadeira não esta dentro nem fora.

Ao brincar com o objeto a criança vai percebendo as formas e diferenças, descobrindo suas utilidades, e modificar as sua ideia inicial, percebendo o que pode e o que não pode.

[...] o processo de construção do saber por meio do jogo como um recurso pedagógico ocorre porque, ao participar da ação lúdica, a criança inicialmente estabelece metas, constrói estratégias, planeja, utilizando, assim, o raciocínio e o pensamento. Durante o jogo ocorrem estímulos, obstáculos e motivações, momento em que a criança antecipa resultados, simboliza ou faz de conta, analisa as possibilidades, cria hipóteses e com esse processo constrói o saber. O educador, nesse contexto, possui o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. (RAU, 2011 p. 67).

O jogo contribui ludicamente para a formação da criança de forma significativa, isto acontece, pois com os jogos estimulam a mente da criança para construção de estratégias, metas, estimula a imaginação entre outras ações que faz com que o lúdico seja bem explorado.

Enquanto brincar, a criança encontra situações, problemas que exigem solução, e ao buscar os recursos necessários para resolução dessa situação, a criança utiliza recursos cognitivos e uma força interna que deliberadamente e levam ao exercício e toma decisões, e a autonomia nas ações.

2. BRINCAR E JOGAR NA APRENDIZAGEM

Brincar é uma ação que ocorre no campo da imaginação, oportunizando a criança a interagir com outros parceiros e desenvolve jogos nos quais a atividade física predomina assim ao brincar a criança faz uso de uma linguagem simbólica, o que faz retirar da realidade coisas para serem significadas em outro espaço.

Quando a criança brinca ela está estabelecendo uma relação de imaginação: e esta recriando a realidade, por exemplo, uma garrafa plástica pode facilmente se tornar um carro.

É na exploração do meio social, na manipulação de objetos e nas trocas com outras crianças, que elas constroem o seu conhecimento, para mais tarde internalizá-lo. E neste momento que ocorre assimilação e reconhecimento de determinado objeto. O brincar permite que a criança realize trocas, pois a brincadeira não esta dentro nem fora.

Segundo Vygotsky (1989a aput de Coria p. 8), as formas de intervenção do professor são fundamentais para o sucesso do ensino, embora muitas vezes ele não tenha uma compreensão abrangente dos processos subjacente nem o domínio dos métodos e das técnicas mais eficazes para promover o crescimento intelectual da criança.

A ação pedagógica possibilitara a interação com outras crianças, além dos adultos, pois ao interagir com seus pares a criança

tem seu ponto de vista confrontado com os de outras, sendo que, principalmente em situações discordantes, se sentira motivada a rever sua idéia e a argumentar. Este conflito oportunizará que a criança reflita, discuta e se posicione, exercitando a sua autonomia, seu senso critico e a formação de valores como solidariedade e cooperação tão necessárias a vida atual.

Ao propor uma atividade lúdica ás crianças, o educador precisa garantir que elas terão liberdade de desenvolver a seu modo os acontecimentos.

Conforme afirma Costa (2005), citada por Rau.

Educar é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade, oferecendo ferramentas para que o outro possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, com sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar (Costa 2005 apud de Rau, 2012b, p.38).

Na visão do autor é importante observar que através do lúdico o educador oferece ferramentas para que o educando possa escolher entre diversos caminhos.

De acordo com Duprat, Maria, Carolina (2015 p11 apud NEGRINI; NEGRINI 2010, p.62).

Piaget entende que a inteligência é uma forma de adaptação ao meio, e o jogo é basicamente uma forma de relação da criança, com o contexto no qual ela esta inserida; nesse sentido adverte que a criança elabora e desenvolve suas estruturas mentais através de atividades lúdicas (NEGRINI; NEGRINI 2010, p.62).

O autor reforça que o ser indivíduo aprende brincando, jogando sendo estimulado ao desenvolvimento de suas habilidades.

3. COMPREENDER O BRINCAR

Sabe-se que a escola é um lugar único na experiência do aprendizado escolar, a criança passa dentro do espaço escolar, praticamente a maior parte do tempo de sua vida. Diante dessa perspectiva temporal acerca da escola, compreendemos o papel da educação formal oferecida na escola como algo carregado de significados e ações de sua importância na formação integral do individuo.

A relevância da questão temporal na educação nos leva a reflexão acerca da importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Considerando questões temporais filosóficas baseadas na teoria de Froebel (FROEBEL, 1912 apud KISHIMOTO, 2002, p.48), o jogo infantil como expressão livre e natural da criança, pode compreender o ato de brincar como um recurso pedagógico e meio de ensino.

O autor entende que a educação deve ser “somente protetora, guardadora e não prescritiva, categórica, interferidora, mas para que exista o desenvolvimento da humanidade é necessária à liberdade de ação de ser.” (FROEBEL, 1912 apud Kishimoto, 2002. P. 48).

Nesse trecho acima o autor relata que a partir desse conceito, nada poderia exprimir a liberdade infantil, além do ato de brincar.

Brincar é a auto - ativa a representação do interno, a representação de necessidade e impulsos internos da criança, ele aponta no brincar característica como prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade e tendência internas, que proporcionam aspectos positivos em aprendizagem importantes para o desenvolvimento humano, tais como, conhecimento do corpo, dos sentidos, desenvolvimento das linguagens verbal e escrita e principalmente no alicerce da autonomia (FROEBEL 1912, p55.

Apud Kishimoto, 2002).

Enquanto brincar, a criança encontra situações, problemas que exigem solução, e ao buscar os recursos necessários para resolução dessa situação, a criança utiliza recursos cognitivos e uma força interna que deliberadamente e levam ao exercício e tomada de decisões, e a autonomia nas ações.

Na brincadeira, segundo Froebel (1912 apud Kishimoto,2002 p.52), a criança procura compreender seu mundo enquanto reproduzem situações cotidianas de vida, o ato de imitar é uma tentativa de compreensão da realidade. Ser livre para brincar proporciona á criança momento de manifestações referentes á fatos que a impressionam, e através do brincar ela procura dar novos significados, segundo sua importância, para compreender- lós e conviver melhor com eles.

Outro filosofo muito importante para a Educação Dewey (1959, p24) discute o jogo na Educação, como uma experiência democrática, ou seja, compreender o ato de brincar e jogar, como um exercício social, de reconhecimento pela criança da cultura da sociedade em que esta inserida.

Para Dewey (1959, p37) o currículo escolar deve contemplar a correlação entre as atividades intuitivas da criança, as disciplinas do currículo, o jogo e a brincadeira tornam-se fundamentais nesse processo.

4. O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O jogo, em seu sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências. O espaço do jogo permite que a criança e até mesmo o adulto, realize tudo quanto deseja. Quando em um jogo, o individuo é quem quer ser ordenado e o que quer ordenar sem restrições. Graças a ele, pode obter a satisfação simbólica do desejo de ser

grande, do anseio em ser livre.

Socialmente, o jogo possibilita o controle dos impulsos, a aceitação das regras, mas sem que se aliene a elas, posto que sejam as mesmas estabelecidas pelo que jogam e não imposta por qualquer estrutura alienante. Brincando com sua especialidade, a criança se envolve e constrói um atalho entre o mundo real e imaginário, onde desejaria viver, e o mundo real, onde precisa conviver.

O jogo tem características únicas que permite que a criança faça trocas durante a brincadeira, a mesma pode assumir diversos papeis, tendo a possibilidade de se colocar no lugar do outro, realizando ações prazerosas.

De acordo com Duprat, Maria,Carolina (2015, p.15 apud MARINHO, 2012, p.93-94)

A competição se faz presente na disputa entre os participantes que tentam superar os desafios obedecendo às regras, mas o prazer, o divertimento do jogo. A ordem, a tensão, a alegria, o movimento, a mudança, a solenidade, o ritmo e o entusiasmo caracterizam o jogo. Em sua ludicidade, remetendo os participantes a um mundo diferente, o que leva a uma separação espacial em relação à vida cotidiana. É dentro desse ambiente que o jogo se processa e suas regras tem validade. A competição esta presente no jogo na forma de desafio, levando a criança a tentar superar suas próprias dificuldades e servindo também como elemento motivador para sua aprendizagem (MARINHO, 2012, p.93-94).

Pensando em crianças até a fase adulta, estes passam por constantes transformações ao longo do tempo, principalmente para as pessoas que acreditam no poder de seu cérebro e sabem construir suas próprias motivações.

Conforme Antunes: “O desenvolvimento das inteligências se processa de maneira mais acentuada quando premiadas pela oportunidade de estímulos. Essa afirmação, entretanto, precisa ser vista nos limites da coerência. (ANTUNES, 1998 p17)”.

Portanto o autor diz que toda criança estimulada a brincar e jogar tende a perceber com clareza as ações e facilita o aprendizado

Essas crianças adaptam-se e participam de suas culturas de formas extremamente complexas que refletem a divergências difíceis ou experiências estressantes, a adequação entre os adultos e a criança produzem afetações reciprocas e todos os jogos usados para estimular suas múltiplas inteligências somente ganham validade quando centrados sobre o próprio individuo. (ANTUNES, 1998, p. 16)

Segundo o autor, toda criança se adequa ao lugar de seu convívio, favorecendo o aprendizado mesmo que seja um ambiente difícil e estressante, pois as brincadeiras, os brinquedos, os jogos as permitem ser crianças completas e únicas.

Os jogos podem ser utilizados para fins educacionais para transmitir o sentido de respeito às regras e a mensagem de que numa disputa entre adversários haverá sempre um que perde e outro que ganha.

Elementos e classificações do jogo

Os principais elementos utilizados na categorização dos jogos são:

ferramentas e regras, estes elementos definem a categorização de cada jogo em: jogos de perícia, jogos de estratégia ou jogos de azar. Ferramentas

São os materiais utilizados durante o jogo e podem incluir: miniaturas, a bolas, cartas, tabuleiros e peças, jogo eletrônico ou computador.

Regras

As regras de um jogo são os elementos que definem sua coerência e estrutura.

Apesar de um mesmo jogo poder ser praticado com variações, determinadas mudanças em um padrão de regras podem dar origem a novos jogos.

Ex. Futebol e Futsal; voleibol e voleibol de praia; etc.

As regras de um jogo determinam a sequência de turnos, os direitos e obrigações de cada jogador além dos objetivos a serem alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade traz à criança a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos. Brincar é uma necessidade de ser humano, pois quando se utiliza de brinquedos ele aprende de modo mais profundo, pode flexibilizar o pensamento, poder criar e recriar seu tempo e espaço consegue adaptar-se melhor ás modificações na vida real podendo incorporar novos conhecimento e a atitudes.

Brincando a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explora-lo e descobri-lo. Nos momentos de utilizar os brinquedos à criança pode pensar livremente, pode ousar imaginar, nesta hora é livre para criar, não tem medo de errar, brincar com a possibilidade, a capacidade de lidar com símbolos aqui se torna primordial, brincar e imaginar um pedaço de pano é o que ele que seja.

O brinquedo pode ser entendido como mudança de significado, como movimento, tem uma linguagem é um projeto de ação. Brincando molda-se a subjetividade do ser humano, estabelece-se tempo e espaço, brincar é criar uma forma não convencional de utilizar objetos, materiais, ideias, imagi-

nar, é inventar o próprio tempo e espaço.

Através do lúdico a criança pode desenvolver habilidades físicas e motoras acrescentando sempre na sua relação com o meio. Os brinquedos e jogos pode ser utilizar como processo terapêutico, a criança brinca com o que não se pode entender, brinca para tentar entender e continua brincando dando novos significados a vida.

É possível do modo como a criança brinca estabelecer o seu aprendizado, pode-se notar a forma como vê o mundo a sua capacidade de argumentar, organizar, construir e significar.

O tema abordado vem de encontro a questões de mundo que lá traz ficou sem respostas. Hoje com a pesquisa, com as leituras estabelece a construção do saber quando o sujeito age sobre o seu conhecimento, ele aprende, constrói utilizando o que aprendeu em diferentes situações modificando a si e ao meio.

A ludicidade faz com que a criança, estabeleça lentamente vínculos, nas brincadeiras com os objetos externos e internos num processo de trocas intensas com a realidade e com a fantasia.

Toda e qualquer aprendizagem é vivenciada, registrada, guardada, e memorizada pelo corpo. Pois os brinquedos, brincadeiras, os jogos têm um lugar especial e privilegiado na aprendizagem e proporciona à criança, como sujeito a oportunidade de viver o princípio do prazer e o princípio da realidade.

Dentro desta pesquisa foi possível construir um conceito mais aprimorado e fundamentado em autores conceituados e mencionados na bibliografia, agregando valores que podem ser acrescentados durante todo o processo da ludicidade e sua importância na formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso, Jogos para a estimulação das Múltiplas inteligências 8ed. Petrópolis: vozes, 1998.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) O jogo, Brinquedo, brincadeira e a Educação, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A LUDICIDADE PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

MÁRCIA LÚCIA TELLES DA SILVA

Resumo:

Atualmente a inclusão dentro do âmbito escolar tem sido cada vez mais real e dentro desse cenário, a presença de alunos com autismo cada vez mais frequente. Esse trabalho científico se justifica pela necessidade de observar que o aluno autista dentro do processo de inclusão e no âmbito escolar necessita que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas, e que a partir das suas especificidades, isso tem sido cada vez mais complexo. Tem como objetivo demonstrar como a ludicidade quando presente no âmbito educacional pode contribuir significativamente no desenvolvimento das potencialidades e inclusão do aluno autista. Como objetivos específicos temos os benefícios motores e sociais que a ludicidade pode promover a esses estudantes. Como metodologia, foi realizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em diversos autores, a partir de livros, artigos e teses relacionados ao autismo (breve histórico, principais conceitos e características), a ludicidade no âmbito escolar (conceituação, as contribuições motoras e psicológicas para os alunos), para comprovação do tema elencado. A ludicidade e toda sua linguagem social, corporal e cognitiva, estimula a comunicação e sua capacidade de expressão. Incluir é entender que o aluno a partir de suas especificidades, terá a possibilidade de ter as suas potencialidades desenvolvidas, como é de direito a todos os alunos.

Palavra-chave: Autismo, Ludicidade, Potencialidade, Especificidades.

ABSTRACT

Currently, inclusion within the school environment has been increasingly real and within this scenario, the presence of students with autism is increasingly frequent. This scientific work is justified by the need to observe that the autistic student within the inclusion process and in the school environment needs that all their potentialities are developed, and that from their specificities, this has been increasingly complex. It aims to demonstrate how playfulness, when present in the educational environment, can significantly contribute to the development of the potential and inclusion of the autistic student. As specific objectives we have the motor and social benefits that playfulness can promote to these students. As a methodology, a bibliographic

review was carried out, with a research in several authors, from books, articles and theses related to autism (brief history, main concepts and characteristics), playfulness in the school environment (conceptualization, motor and psychological contributions for students), to prove the topic listed. The playfulness and all its social, body and cognitive language, stimulates communication and their ability to express themselves. To include is to understand that the student, based on their specificities, will have the possibility of having their potential developed, as is the right of all students.

Keywords: Autism, Playfulness, Potentiality, Specificities.

INTRODUÇÃO:

Atualmente a inclusão garantida por lei, promoveu e promove a integração de muitos alunos que antigamente ficavam dentro de casa, desprovidos de qualquer tipo de aprendizagem e capacidade de interação social. Com isso, a presença de alunos autistas tem sido cada vez maior e consequentemente, a busca por parte dos docentes do adequado desenvolvimento desses discentes acaba sendo uma longa e curiosa jornada.

Esse trabalho científico se justifica pela necessidade de observar que o aluno autista dentro do processo de inclusão e no âmbito escolar necessita que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas, e que a partir das suas especificidades, isso tem sido cada vez mais complexo.

Em face disso tudo, esse estudo tem como objetivo demonstrar como a ludicidade quando presente no âmbito educacional pode contribuir significativamente no desenvolvimento das potencialidades e inclusão do aluno autista. Como objetivos específicos temos os benefícios motores e sociais que a ludicidade pode promover a esses estudantes.

Como metodologia, foi realizado uma revisão bibliográfica, a partir de livros, artigos e teses relacionados ao autismo (breve histórico, principais conceitos e características), a ludicidade no âmbito escolar (conceituação, as contribuições motoras e psicológicas para os alunos), com a pesquisa em diversos autores que levaram o trabalho ao cunho científico, saindo do senso comum.

Por meio da ludicidade, o aluno autista tem a possibilidade de aprendizagens diferenciadas, já que foge dos padrões arcaicos que muitas vezes ainda teimam em persistir na escola, com alunos sentados em fila, copiando, com modelos prontos e sem qualquer espaço para aprender a partir de sua especificidade, sentimentos e quereres.

A inclusão para existir de forma efetiva deve antes de mais nada, ser global, interdisciplinar, com parcerias e com a consciência de que toda a aprendizagem só existe se for a partir das especificidades e as potencialidades de cada aluno. A partir daí a ludicidade na escola surge muito mais do que uma metodologia própria, mais também como uma janela que se abre com infinitas possibilidades para todos os alunos e principalmente os autistas.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRINCIPAIS CONCEITOS

Hoje a questão da inclusão e toda a diversidade humana, trouxe para a escola um ambiente primado pela heterogeneidade. Além dos avanços da medicina (maior efetividade no diagnóstico), as mídias sociais contribuem significativamente para esclarecimentos a respeito de tudo que cerca o autismo, desde seu conceito, sintomatologia, formas de tratamento (manutenção), apoio psicológico aos pais e assim por diante.

Por outro lado, sabe-se que ainda há muito para evoluir nesse assunto, tanto na área médica, na educacional, na psicológica e nas demais áreas envolvidas quando a presença de uma criança autista é uma realidade.

O indivíduo autista tem um padrão de comportamento, produzido de uma forma complexa com resultado final de uma longa sequência de causas. Existe desde o nascimento ou começa quase sempre durante os primeiros trinta meses de vida.

Lima (2016) descreve que termo autismo foi inicialmente utilizado em 1943 quando houveram pesquisas com crianças que apresentaram transtornos no desenvolvimento, com falta de ajustamento postural, falta do contato ocular, alteração no comportamento, na comunicação e na interação social.

Existem muitas definições sobre o autismo de acordo com as perspectivas teóricas de que partem seus autores, então, defini-lo, certamente, significa atravessar um campo minado de controvérsias que cerca sua singular condição. O processo psicopatológico é definido levando-se em conta o marco dentro do qual está concebida toda a interpretação que se dará à perturbação que certamente afetará diferentes manifestações da vida do indivíduo.

Antigamente, o autismo infantil foi denominado como uma esquizofrenia infantil. Essa ideia se tornou completamente errônea ao longo do tempo, graças às pesquisas e aos estudiosos, já que o autismo se inicia na primeira infância, enquanto que a esquizofrenia é raramente vista antes dos 7 anos de idade e se torna mais comum na adolescência. (LIMA, 2016)

O autismo pertence ao grupo denominado TGD e é classificado como: um desenvolvimento alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes:

interação social, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises e até episódios de agressividade. (SUPLINO, 2007)

Ao se deparar com um autista, essa tríade de conceitos denominada como:

Interações sociais, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo, jamais deve ser ignorado, já que é o alicerce para o conhecimento e entendimento inicial desse transtorno, independente da definição de autismo pesquisada, sempre irá aparecer, reforçando ainda mais o conhecimento no que se refere à sintomatologia, que poderá ser entendida posteriormente nesse estudo científico.

O autismo, hoje, é considerado um transtorno com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento. Tem como características, ser invasiva, persistente e podendo ser comprometedora do desenvolvimento da criança, afetando-a de maneira generalizada. E embora receba a classificação de um distúrbio de desenvolvimento com alterações nas relações sociais e na comunicação, em alguns casos, esse transtorno pode ser acompanhado por outras deficiências.

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma alteração nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage de forma inerente.

Muitas vezes, a criança se "ausenta" do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. Ela pode deixar de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN & SCARIANO, 1999)

Assim, a pessoa autista permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cercam no mundo externo. Outro motivo para isso é o fato de, em geral, sentir dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas, uma vez que ela pode não usa a fala como um meio de comunicação. Logo, não se comunicando com outras pessoas, acaba passando a impressão de que vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele.

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: "autos" que significa "em si mesmo" e "ismo" que significa "voltado para", ou seja, o termo autismo originalmente significava, "voltado para si mesmo". (LIMA, 2016)

Sabe-se que há muito a progredir em relação à assistência ao indivíduo autista, já que o preconceito e as dificuldades ainda existem e são imensas, mas o caminho já começou a ser traçado.

Dentre todas as características que o autista possui, a perturbação social é aquela que fica mais evidente, pois interfere em uma característica básica do ser humano que é a sua capacidade de conviver em sociedade.

Na maioria dos casos, a perturbação social está aparente desde cedo, apresentando uma criança introspectiva, muitas vezes, desligada do mundo externo, ou seja, dentro do seu próprio mundo, tendo até a ausência da fala, intensificando ainda mais esse isolamento.

Embora já se possa ter "suspeitas" desde os primeiros dias, as condutas de desconexão da criança autista já podem ser evidentes aos 8-9 meses de idade. Os primeiros sinais poderiam ser a ausência do reflexo de aproximação oral ao peito materno (pelo qual o recém-nascido põe-se em linha com o bico do seio e abre a boca mesmo antes de entrar em contato com ele) e o rechaço ao contato com o peito, a pobreza ou ausência do reflexo de busca, de sucção, de fixação e seguimento ocular, assim como mais tarde, do sorriso facial. (GOMEZ, 2007)

Então, nesse momento, cabe ao profissional, em um trabalho de equipe multidisciplinar, diferenciar aquele bebê que não fixa o olhar por ter uma lesão neurológica congênita, daquele que fisiologicamente não possui agravantes, pois o tratamento será diferenciado de acordo com o diagnóstico.

Com quatro a cinco meses, a criança não apresenta os movimentos antecipatórios quando alguém faz a menção de pegá-lo e quando levantado apresenta uma rigidez ou flacidez muscular. Após o sexto mês de vida, é comum certa resistência à introdução de alimentos sólidos, tendo dificuldades em aceitá-los. Esse bebê autista, quando recolocado no berço, dá a impressão de não se importar, parecendo que não é afetuoso. Frequentemente, não revela ansiedade ou medo de estranhos, fenômeno normal e saudável numa criança de oito meses. (GOMEZ, 2007)

Gauderer diz que essa criança autista de dois a três anos "mostra pouco ou nenhum interesse em brinquedos e quando brincam geralmente não levam em consideração a função para que foram feitos" (1993). Por volta do quinto ano de vida, as alterações voltam a se dirigir para a fala. A criança autista continua ausente ou com poucas palavras, usadas de maneira que parecem sem sentido. Observa-se também, na presença da fala, uma ecolalia, pois a criança repete palavras ou frases inteiras fora do contexto ou à margem de uma conversação.

Normalmente, a comunicação verbal é muito concreta, com reduzida capacidade de abstração. O não envolvimento emocional continua. A afetividade permanece ausente

e a comunicação verbal é restrita. A criança continua alheia e emocionalmente distante.

Durante o período da infância, dos cinco aos dez anos, o progresso no desenvolvimento das habilidades ocorre de forma distinta em diferentes crianças. Aos dez anos e na aproximação da puberdade, certo número de crianças tem uma exacerbação do comportamento, que é característico do autismo, incluindo as atividades repetitivas, resistência às mudanças e podendo ter um comportamento agressivo e destrutivo. Aqueles que socialmente se aproximam de outras pessoas de forma ativa, embora peculiar, podem se tornar mais exigentes e reagir com fúria se os outros não se dispuserem a ouvir por muito tempo suas conversas repetitivas.

Dentre todos as características que o autista possui, a perturbação social é aquela que fica mais evidente, pois interfere em uma característica básica do ser humano: conviver em sociedade.

Na maioria dos casos, a perturbação social está aparente desde cedo, apresentando uma criança introspectiva, muitas vezes, desligada do mundo externo, ou seja, dentro do seu próprio mundo, tendo até a ausência da fala, intensificando ainda mais esse isolamento.

O autismo na infância pode promover um isolamento dessa criança em relação as relações interpessoais, pois ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em seu universo interior.

Vale ressaltar que cada autista tem suas características e limitações próprias, ou seja, um autista dificilmente se comportará igual ao outro.

O autismo não tem cura, mas existe uma melhora significativa com o tratamento. Assim, quanto mais rápido for dado o diagnóstico, mais rápido será o início do processo do tratamento e, consequentemente, mais rápido surgirá melhora na pessoa autista. Mas, para Revière (2005), citado por Giardinetto (2009, p.22), "o tratamento mais efetivo com crianças com autismo é a educação", o que é uma explicação plausível para o fato da crescente busca pela inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas brasileiras.

3. LUDICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A Ludicidade está presente na vida do indivíduo desde a mais tenra idade, contribuindo no seu desenvolvimento humano e nos processos de ensino e aprendizagem que o mesmo passa em todo o seu âmbito educacional.

Com isso, o professor pode fazer uso dessa ludicidade para que consiga desenvolver mecanismos que sejam um incentivo ao desenvolvimento do indivíduo.

Lúdico vem do latim "ludos", que remete a jogos e divertimento. A função das atividades lúdicas é dar prazer e divertir os envolvidos. Isso, porém, não significa que não há resultados positivos com relação à aprendizagem. Ao contrário, o lúdico estimula o raciocínio facilitando o entendimento, a criatividade e o desenvolvimento intelectual das crianças. Elas aprendem de maneira mais eficaz quando elementos que gostam fazem parte do processo. (LUCKESI, 2000)

Durante as brincadeiras o indivíduo acumula experiências e memórias, o que estimula a criatividade, e auxilia na solução de problemas, ajudando no amadurecimento psíquico.

Utilizar o lúdico como instrumento de ensino, faz com que a criança se sinta estimulada e desafiada, de forma prazerosa, acumulando experiencias e memórias, potencializando a criatividade, auxiliando na solução de problemas e contribuindo para o amadurecimento psíquico. Toda atividade ou ação lúdica é importante para a criança na hora de aprender, pois é prazeroso e significativo.

Devido a esses fatores, o lúdico vem ganhando destaque na educação, pois ele estimula o raciocínio lógico e a reflexão. Esse método valioso ajuda as crianças a ter um autoconhecimento, fazer descobertas sobre o mundo e sobre si mesmas, experimentar a sensação de aventuras, ações e explorações.

Como o lúdico faz parte da cultura, as escolas devem sempre adotá-lo como algo essencial, desde os anos iniciais. Porém, a realidade tem sido bem diferente, já que até algumas escolas de educação infantil têm por hábito lecionar atividades repetitivas, que não estimulam a criatividade do educando, sendo úteis somente ao educador. (MARCELLINO, 1997)

O lúdico permite que a criança dê significado ao seu mundo e a realidade que vive. Ela brinca com a realidade aprendendo a lidar com diversas situações. (GOMES, 2004).

Assim, a ludicidade vai além de jogos e brincadeiras, ela está relacionada com o desenvolvimento cognitivo necessário em qualquer idade. Entende – se então, que através dessas atividades o ser humano adquire conhecimento de mundo e consegue atingir um amadurecimento psicológico.

Desta forma, o uso do lúdico no processo de aprendizagem vem sendo ampliado, pois a proposta é de um conhecimento além do superficial, apregoado muitas vezes de forma mecânica na sala de aula e em todo contexto escolar.

4. O ALUNO AUTISTA E O LÚDICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Embora o lúdico e a educação vem ca-

minhando cada vez mais junto, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento global do indivíduo, ter o primeiro como metodologia e instrumento para qualquer processo de ensino e aprendizagem no caso de um aluno com qualquer deficiência ainda não se apresenta com a devida proximidade que deveria possuir.

A ludicidade dentro do âmbito escolar promove possibilidades como a fixação de conceitos, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, o incentivo a participação ativa. (GRANDO, 2000)

O lúdico incentiva o desenvolvimento da imaginação, da confiança, da autoestima, da interação, pois oportuniza ao aluno a capacidade de aprender por meio da experiência da ação e interação com o meio que a rodeia. (GRANDO, 2000). Essa questão da interação acaba sendo ponto de referência que necessita de extrema atenção, quando o professor tem em sua turma um aluno autista.

Ronca (1989) relata que o lúdico possui uma intensa importância no universo infantil e consequentemente na vida escolar do aluno. Ele tem a capacidade de ser uma fonte prazerosa de conhecimento, oportunizando o aluno do desenvolvimento da elaboração de sequências lógicas, de um importante desenvolvimento psicomotor, além do estímulo a socialização.

Percebe-se que durante o lúdico a criança é estimulada a pensar, a desenvolver-se, a achar o seu equilíbrio, pois a mesma deixa de ter um papel passivo em qualquer processo de ensino e aprendizagem.

A questão da inclusão escolar, tem como premissa básica o desenvolvimento das potencialidades a partir das especificidades de cada um, cm total respeito a diversidade existente na escola. As pessoas com deficiência têm garantida por lei esse direito, onde o uso de inúmeras metodologias deve existir para o desenvolvimento pleno das mesmas. O preconceito e a desigualdade devem ser exterminados na escola e consequentemente além dos muros escolares.

Gomes (2004) descreve que o lúdico tem a capacidade de colaborar com a emancipação do indivíduo, fazendo uso constantemente do diálogo e da reflexão crítica, sempre pautado por uma construção coletiva, sendo um instrumento de resistência a injustiça e desigualdade.

Com isso, esse aluno passa a ter mais autonomia, tendo uma maior capacidade de criar estratégias para solucionar conflitos que possam ocorrer durante uma atividade lúdica, que posteriormente poderão ser utilizadas para sua vida além da escola.

A ludicidade é capaz de potencializar a socialização e interação das crianças autistas, fazendo com que desenvolvam sua consciência corporal através do próximo. (LIMA e DELALÉBERA, 2007)

Considerando o ambiente como influenciador direto nas atitudes do sujeito em geral, autistas, apesar de ter seu desenvolvimento motor quase sempre fisiologicamente adequados, não exploram o ambiente como deveriam ou, quando o fazem, parecem ser diferentes das demais. Uma importante relação que o lúdico pode estabelecer na escola, é o questionamento do que é diferente neste explorar, pois a aprendizagem de forma funcional e natural detém uma probabilidade maior de ser desenvolvida pelos sujeitos com autismo.

Em relação aos alunos com deficiência, a ludicidade pode ser considerada como agente pedagógico para a reinclusão social, por sua abrangência de conteúdos, que criam possibilidades de integrar as especificidades das mais variadas deficiências. A relevância social de melhorar a qualidade de vida destes sujeitos se apresenta quando tratamos do ser humano, e como este tem direitos de ter o mínimo de autonomia.

Por meio do lúdico, essa criança dentro do ambiente escolar, de forma prazerosa acaba se envolvendo nas atividades de forma natural e muito mais intensamente. Além disso, oportuniza a mesma a ampliação de sua convivência social e a própria representação do mundo infantil. A ludicidade auxilia no desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança, onde jamais deve estar de fora de todo o processo de ensino e aprendizagem que permeia o ambiente escolar.

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. (BOSSA, 2002, p. 37).

O Autismo compreende mais do que tratos clínicos ou pedagógicos, compreende e proporciona o entendimento de que a diferença está em nossa “Percepção de Mundo”. Com esta aproximação e contemplando uma demanda social, a Educação Física também se legitima e se consolida diante da sociedade e das demais áreas do conhecimento.

O Autismo, apresenta muitos conflitos, e intervenções por meio do lúdico bem como de outras áreas do conhecimento, podem esclarecer estes conflitos sob diferentes pontos de vista. A ludicidade pode estar diretamente envolvida com a linguagem corporal, percebe como é o sujeito na perspectiva de que é original e plural e sua existencialidade se expressa no seu mundo vivido sem a separação entre o psiquismo e o biológico, considerando que suas necessidades, desejos e vontades conduzem -no a se movimentar rumo a atingir seus ideais. (GAIO e PORTO, 2006, p. 2).

O professor deve utilizar atividades co-

erentes com a realidade da criança. É necessário usar um local que não tenha muito estímulo visual e auditivo, pois o aluno pode se distrair e perder o interesse na atividade. As atividades devem ser selecionadas conforme a idade cronológica, atividades com começo, meio e fim. (LABANCA, 2000 p. 38).

Durante as atividades lúdicas, os jogos e brincadeiras realizadas pelos professores podem e devem estimular o pensamento através da ordenação, coordenação, noções de espaço e tempo e principalmente trabalhar na criança o conceito de socialização e respeito às normas e regras, trabalhando também o cognitivo, o motor, o psicológico propiciando a interação, participação e coletividade, construindo o seu conhecimento, ou seja, vai criando sua identidade, estabelecendo uma relação da realidade interior e exterior, facilitando a adaptar-se as regras do seu ambiente social permitindo-lhe a constituir e compreender o real.

Em suma a colaboração do professor é primordial para promover e conduzir o desenvolvimento desses educandos, por isso é de responsabilidade do professor selecionar e criar atividades adequadas respeitando o nível e limites das crianças, sua faixa-etária, seu contexto sócio –cultural e principalmente o cognitivo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar trouxe a oportunidade de se pensar em uma educação pautada na diversidade, onde o respeito às especificidades de cada aluno orienta as metodologias adequadas para que as potencialidades do mesmo sejam desenvolvidas de forma efetiva e significativa.

A presença do aluno com autismo é uma realidade nas escolas brasileiras, onde o desafio está em promover uma inclusão verdadeira, além da simples presença do mesmo no âmbito educacional. Busca-se desenvolver esse aluno, e para isso, o entendimento de tudo que cerca o autismo deve ser levado em conta, juntamente com as metodologias adequadas para uma aquisição satisfatória do que cerne todo o processo de ensino e aprendizagem.

No transcorrer desse estudo científico, os autores pesquisados destacam que para trabalhar com um aluno autista, torna-se primordial levar em conta certas especificidades do mesmo, dentre elas as interações sociais, a comunicação e o comportamento focalizado e repetitivo. Essa tríade de particularidades desse aluno é determinante no ambiente escolar e consequentemente no seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Partindo dessa premissa, muitos professores podem até se sentirem inseguros em proporcionar ao aluno autista a tão recomendada variação de estímulos e metodologias preconizadas a partir de uma educação atual. Porém observou-se durante esse trabalho, que esse aluno necessita de uma abordagem que difere das atividades apenas rotineiras, dentro da sala, com as atividades em folhas ou cadernos.

Dentro desse cenário é que aparece a ludicidade, parceira da educação e extremamente efetiva no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, pois independente da faixa etária, é inerente ao ser humano. Aprender através do lúdico, é aprender com significado, com prazer, por meio de atividades que fazem parte do cotidiano do aluno.

O aluno autista por meio da ludicidade pode estimular sua interação social, variadas formas de comunicação, dentre elas a linguagem corporal e a possibilidade do desenvolvimento cognitivo por meio de ações que oportunizam a autonomia, seu jeito de pensar e suas especificidades.

A ludicidade pode estimular o desenvolvimento desse aluno autista, mesmo sabendo que essa criança ou adolescente necessita de um ambiente harmônico, regular e sem grandes mudanças.

O professor deve entender que fazendo uso da ludicidade para o aluno autista estará propiciando ao mesmo a possibilidade de se desenvolver de forma integral, prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. Campinas: Papirus, 2006

GAUDERER, E. C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: Corde,1993.

GIARDINETTO, S. B. A. Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do Programa Teacch e do currículo funcional natural. 2009.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php? cod Arquivo=669 Acesso em 06 de junho de 2022.

GOMES, C.L (org). Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRANDIN,T. e SCARIANO, M. M. Uma menina estranha: autobiografia de uma autista. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

GRANDO, R.C.A. O conhecimento matemático e o uso dos jogos na sala de aula. Campinas – SP. 2000. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

LABANCA, M. S. G. Autismo e o professor de educação física. Revista Sprint Body Science. Nov/Dez 2000.

LIMA, E. M e DELALíBERA, E. S. R. A contribuição da Educação Física na socialização da criança autista. In: Encontro Internacional de Produção Científica

Cesumar, 5, 2007, Maringá. V EPCC K Encontro Internacional de Produção Científica 10 Cesumar. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2007/anais/emiliene_apareci. Acesso em: 08 de julho de 2022.

LIMA, S. M. F. Escolarização de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, 2016, v. 22, n. 2

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. Salvador: Gepel, 2000.

MARCELLINO, N.C. Pedagogia da animação. 2 ed, Campinas– SP: Papirus, 1997.

RIVIÈRE, A. O Autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SUPLINO, M. H. F. de O. Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.Disponível em: http://www.eduinclusivapesq- uerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf Acesso em 06 de julho de 2022.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA

RESUMO

A resolução de problemas constitui uma alternativa pedagógica que sustenta o universo disciplinar da Matemática. O recurso à ferramenta resolução de problemas indica que o problema é ponto de partida para o ensino e aprendizagem da Matemática.

Delineia-se aqui uma perspectiva na qual a investigação, interpretação, questionamento, análise de situações, ilustração de resultados, tentativa e erro, relação e construção de conceitos, dinamismo, o exercício a autonomia, trabalho em equipe e, sobretudo, a orientação para a aprendizagem tomam foco do processo de ensino da Matemática. No sentido comum da expressão, a resolução de problemas permite ao aluno explorar a Matemática, pois o professor o conduz a pensar, a conjecturar ideias e a reconhecer que não há apenas uma maneira de resolver certo problema.

Palavras- chave: Resultados; Aprendizagem; Autonomia; Matemática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nos mostrará no decorrer das seguintes páginas, a problemática de quais são os fatores e dificuldades que impossibilitam o processo de aprendizagem na resolução de situações problemas no ensino de matemática nos 6º anos do Ensino Fundamental.

Muitas pesquisas apontam um grande déficit relacionado a aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental. Muitos alunos apresentam dificuldades básicas que implicam negativamente no processo de aprendizagem das series seguintes, provocando dificuldades que impossibilitam na construção de novos saberes. Este estudo poderá contribuir como apoio aos profissionais de educação na forma de compreender e encontrar possibilidades para atender a particularidade de aprendizado de cada aluno e possibilitar um ensino com qualidade no estudo da Matemática.

Trazendo como objetivo geral de analisar as práticas pedagógicas aplicadas no ensino da Matemática com a finalidade de detectar problemas relacionados ao processo de aprendizagem da Matemática.

Nos objetivos específicos: - analisar e identificar as práticas de ensino de Matemática para compreender as dificuldades no processo de aprendizagem;

- Apresentar possíveis soluções para a resolução de problemas.

A seleção do problema deverá ser decorrente dos objetivos a serem alcançados. Segundo o esquema de Polya (1978 apud DANTE 1998), são quatro as principais etapas para a resolução de um problema: 1. Compreender o problema; - O que se pede no problema? 6 - Quais são os dados e as condições do problema? - É possível fazer uma figura, um esquema ou um diagrama? - É possível estimar a resposta? 2. Elaborar um plano; - Qual é o seu plano para resolver o problema? - Que estratégia você tentará desenvolver? -

Você se lembra de um problema semelhante que pode ajudá-lo a resolver este? - Tente organizar os dados em tabelas e gráficos. - Tente resolver o problema por partes 3. Executar o plano; - Execute o plano elaborado, verificando-o passo a passo. - Efetue todos os cálculos indicado no plano. - Execute todas as estratégias pensadas, obtendo várias maneiras de resolver o mesmo problema. 4. Fazer o retrospecto ou verificação; - Examine se a solução obtida está correta. - Existe outra maneira de resolver o problema? -É possível usar o método empregado para resolver problemas semelhantes? Diante de um problema, o levantamento de hipóteses, a testagem dessas hipóteses e a análise dos resultados obtidos são procedimentos que devem ser enfatizados com os alunos. Só assim é possível garantir o desenvolvimento da autonomia frente a situações com as quais eles terão de lidar dentro e fora da escola.

Para que haja esforço produtivo é essencial que a metodologia seja ativa, ou seja, que o estudante passe a ser o principal agente responsável pela sua aprendizagem. Neste formato, o professor assume o papel de provocador e de observador ativo, fazendo sempre boas perguntas que possibilitem o aprofundamento do raciocínio e a consequente aprendizagem. Não entrega a resposta porque essa é uma descoberta que pertence ao estudante. Os alunos são expostos a desafios para serem investigados, explorados, testados e solucionados por eles próprios, ora pensando individualmente, ora trocando ideias e construindo soluções coletivamente. Nesta postura mais ativa há amplo espaço para o desenvolvimento de um raciocínio mais profundo e associativo.

Se o conteúdo é desafiador e se o professor não ensina aos alunos as ferramentas de resolução, como garantimos que as crianças aceitarão se arriscar e se debruçar sobre o desafio? Criando um ambiente seguro e afetivo!

DESENVOLVIMENTO

Aprender e ensinar

Ensinar e estudar a matemática têm sido frequentemente uma tarefa difícil e está dificuldade muitas vezes soma-se com uma visão distorcida que o próprio aluno tem da matéria desde primeiros contatos. Segundo Machado (2005): Considera-se que somente a partir da percepção clara dos mecanismos que relacionam o conhecimento matemático com a realidade concreta, da crítica dos pressupostos conhecimentos matemáticos será possível repensar o ensino da matemática em sentido globalizante (Machado 2005, pg. 17).

É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p.29).

A resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas. (Brasil,1997, p.32-33)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 p. 56), a Matemática é: "uma atividade que tem por base a análise e a reflexão e, portanto, pode capacitar o aluno a resolver problemas, a compreender e transformar a própria realidade". Para Toledo e Toledo (1997, p. 14): Várias são, atualmente, as propostas de trabalho para o ensino de Matemática. A proposta mais atual visa à construção de conceitos matemáticos pelo aluno por meio de situações que estimulam sua curiosidade Matemática. Com base em suas experiências com problemas de naturezas diferentes, o aluno interpreta o fenômeno matemático e procura explicá-lo dentro de sua concepção da Matemática envolvida. Portanto, entender as regras Matemáticas e aplica-las no cotidiano escolar.

Conforme a BNCC, no processo de ensino e aprendizagem de Matemática a ser promovido durante a Educação Básica, o desenvolvimento pelo professor dos temas e conteúdos essenciais desse componente curricular necessita assegurar aos estudantes a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ainda conforme a BNCC, é a observação desses elementos a serem assegurados durante a consecução de tarefas e atividades em sala de aula que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, no que concerne ao planejamento e elaboração do currículo escolar, a observação de competências gerais visa garantir aos estudantes tais direitos de aprendizagem. Dessa forma que a seguir, destacamos somente as competências diretamente relacionadas ao ensino de Matemática.

Esse trabalho descritivo baseia se na premissa de que as problemáticas podem ser resolvidas e a práticas melhorada, com metodologia de caráter qualitativo.

Para desenvolver esse trabalho será utilizado pesquisas de fontes Bibliográficas por meio de livros, artigos, revistas, sites, conforme orientação da instituição de ensino, diante da complexidade de uma pesquisa de campo, as fontes serão utilizadas para

descrever, analisar e reafirmar a importância do tema escolhido.

2.1 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Pode-se aqui, enumerar vários problemas de aprendizagem, sejam eles congênitos ou não. Em uma aprendizagem cognitiva, o indivíduo pode ter suas funções envolvidas na compreensão do tratamento do mundo que o cerca, percepção, linguagem, formação de conceitos, abstração, resolução de problemas, inteligência e pensamento.

Retomando Piaget (1990, p. 66), "a personalidade começa a se formar no final da infância, entre 8 e 12 anos, com a organização autônoma das regras, dos valores, a afirmação da vontade". É importante lembrar, que na nossa cultura, em determinadas classes sociais que protegem a infância e a juventude, a prorrogação do período da adolescência é cada vez maior, caracterizando-se por uma dependência em relação aos pais, e uma postergação do período em que o indivíduo tornar-se-á socialmente produtivo, e portanto entrará na idade adulta. Isto influenciará os conteúdos afetivo-emocionais e sua forma de estar no mundo.

Uma das dificuldades apontadas pelos autores no processo da aprendizagem é a falta de motivação, tanto do próprio indivíduo como de quem o cerca. Considerada por muitos uma das mais importantes condições de que depende a aprendizagem. Ela inclui todas as condições internas e externas que produzem uma expansão de atitude e dão direção ao comportamento reforçando.

Um alto grau de motivação na aprendizagem cria uma atitude ativa e agressiva, em contraste com a atitude passiva e negligente em relação aos objetivos educacionais. Interesse e motivo são uma parte da própria vida, são inerentes à natureza da criança. O problema do professor é descobrir, dirigir e capitalizar os interesses, necessidades e motivos que o estudante tem na sua fase particular de desenvolvimento. A conduta desejável é a consequência de uma harmonia entre motivos, conhecimentos e habilidades

A maior parte dos motivos, que funcionam na nossa vida diária, é aprendida e principalmente de natureza social, um dos motivos, a afeição, usado com o propósito de motivar, envolve a maioria das situações de aprendizagem da classe. Sempre que o aluno gosta do professor e de seus companheiros, ele se esforça por conservar e intensificar seus contatos sociais com estas pessoas. Não se pode descartar que fora da sala de aula, provavelmente, ocorrem aprendizagem de natureza informal em número mais elevado do que as aprendizagens formais peculiares à escola.

Já houve quem dissesse que a criança aprende mais nos primeiros cinco anos do que durante o resto de sua vida. Assim, a família tem grande parte de responsabilidade no processo de aprendizagem, bem como na solução de suas eventuais dificuldades.

Nem toda dificuldade de aprendizagem é derivada de motivação, algumas mudanças dos padrões racionais resultam de processos de crescimento inerentes aos organismos (maturação), outras se devem a difusões orgânicas temporárias, como uma perna quebrada ou uma lesão cerebral, outras derivam de condições bioquímicas passageiras, como fadiga, hipertireoidismo, metabolismo reduzido.

Embora todas as condições mencionadas provoquem mudanças significativas no nível de atividade do educando, produzindo modos de reagir específicos, não são consideradas parte integrante da aprendizagem. Não pertencem ao âmbito educacional, mas sim são fatores que devem preocupar, pois são agentes influenciadores, responsáveis pela aprendizagem.

As escolas funcionam a fim de modificar o comportamento das crianças e com o objetivo de assegurar a obtenção de comportamentos culturalmente apropriados. Esta orientação de experiências de aprendizagem é acompanhada através do estabelecimento de currículo que admite modificações para atender as dificuldades individuais. As dificuldades pessoais dos estudantes podem ser compreendidas se obtivermos informações quanto á estrutura da comunidade, do lar, das atitudes da família.

Portanto, o professor deve ter em mente os objetivos que deseja alcançar para que possa fazer o uso adequado da resolução de problemas, seja para aplicar alguma técnica ou conceito desenvolvido, trabalhar com problemas abertos nos quais há mais de uma solução possível, suscitando o debate e a argumentação em defesa de cada resolução, trabalhar com problemas gerados a partir de situações de jogo ou da interpretação de dados estatísticos.

Neste ambiente temos que garantir o tempo de pensar individual (para compreenderem do que trata o desafio e levantarem suas primeiras hipóteses). Isso transmite ao aluno a ideia de que o aprendizado é um processo, e que não conseguir entender de primeira, segunda ou terceira não quer dizer que ele não vá conseguir compreender aquele fundamento profundamente. Temos também que ouvir com genuíno interesse todos os raciocínios e hipóteses levantadas.

Outro ponto chave é trabalhar a formação do grupo, reconhecendo interesses comuns e necessidades distintas. Incentivar que as crianças recorram umas às outras para construírem coletivamente uma solução ou para compartilharem um caminho diferente (construindo, assim, a habilidade do real trabalho em equipe)

Os professores de matemática deparam constantemente em sala de aula com alunos que não conseguem retirar do enunciado dos problemas matemáticos dados para a sua resolução ou identificar o que o problema está questionando. Uma das causas dessa dificuldade, que pode ser chamada de dificuldade de interpretação, é a falsa idéia de que para estudar matemática não é preciso ler.

A facilidade de interpretação está diretamente ligada à leitura. O aluno que possui um hábito regular de leitura terá uma facilidade maior em compreender um problema matemático. Não é fácil falar da importância da leitura no estudo da matemática para uma juventude que encontra tudo o que quer sentado no sofá diante da televisão.

A resolução de um problema matemático segue alguns passos aplicados antes mesmo de efetuar os cálculos e são nesses passos que se encontram a dificuldade dos nossos alunos. Pois interpretar e entender um problema matemático faz parte da sua resolução.

Para facilitar a compreensão e interpretação de um problema matemático, o professor pode estar atento aos seguintes passos:

• Leitura geral

No primeiro contato com o problema matemático o aluno deve voltar a atenção somente para a leitura.

• 2º leitura: identificando os dados.

A segunda leitura é mais detalhada, pois agora o aluno deverá identificar os dados mais importantes e a pergunta que o problema propõe. É nesse momento que é colocada em prática a interpretação, pois o aluno deverá entender o problema pra conseguir retirar dele os dados mais importantes.

• Identificar as operações

Depois de separar os dados e saber o que o problema está perguntando (saber o que deve calcular), será preciso que o aluno identifique como achar essa resposta, ou melhor, que operação utilizar na resolução desse problema matemático. Podendo ser uma ou mais operações.

Quando for mais de uma operação pode-se apresentá-las em forma de expressão numérica.

• Efetuar as operações

Agora é preciso colocar em prática as operações matemáticas encontradas. Ao resolver todas as operações necessárias o aluno chegará a uma resolução final.

• Prova real

Depois do resultado encontrado, é preciso verificar se ele está correto. O aluno deverá voltar ao problema matemático proposto e verificar se a solução encontrada satisfaz a situação problema.

Ao propor uma situação problema para os alunos é preciso estar atento à interdisciplinaridade, contextualização, ligação do conteúdo matemático com a realidade do aluno, essas são formas de tornar não só a interpretação de problemas matemáticos mais agradáveis, mas também colaborar com a educação matemática.

O ensino da matemática tradicional reduz-se a procedimentos determinados pelo professor, ou seja, o professor apresenta e explica o modelo passo a passo e o aluno repete. A ênfase na resolução de problemas traz um ambiente de aprendizagem que permite o aluno ser o agente ativo, desperta a autoaprendizagem.

Para D'Ambrósio o uso da palavra problema, e também para o autor Van de Walle (2001) a define como qualquer tarefa ou atividade para a qual os estudantes não têm métodos ou regras prescritas ou memorizadas e nem a percepção de que haja um método específico para chegar à solução correta.

Por outro lado, Onuchic (1999, p. 215) diz que problema é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se está interessado em resolver. Podemos pensar ainda como "uma situação que o indivíduo ou grupo quer ou precisa resolver e para qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução" (LESTER, 1982, apud DANTE, 2010, p.12).

Nesse sentido, resolver problemas: [...] pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas ao mesmo tempo e diferentes ocasiões. As três interpretações mais comuns de resolução de problemas são: 1) como uma meta, 2) como um processo e 3) como uma habilidade básica (BRANCA, 1997, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática com ênfase na resolução de problemas é uma metodologia de ensino em que o professor propõe ao aluno situações problema caracterizado por investigação e exploração de novos conceitos. Ou seja, são apresentadas ao aluno situações que estimulam a curiosidade, levando - o a refletir e a agir traçando caminhos e construindo possibilidades naquele momento e fora dele.

O aluno interage com o problema iniciando assim o processo de construção da aprendizagem. O conhecimento nessa perspectiva não é apresentado é produzido por meio da atividade desenvolvida envolvendo a percepção do problema, da sua natureza e dos caminhos para solucioná-lo.

A proposta de desenvolver a matemática escolar pela resolução de problemas envolve, contudo, uma necessidade de mudança de concepção de professores e alunos

sobre a natureza da matemática, do ato de fazer matemática e de como se aprende e se ensina matemática. Impondo naturalmente uma renovação na forma como se desenvolve o ensino de matemática na escola.

Na proposta de intervenção pela prática da resolução de problemas, o conteúdo é naturalmente envolvido no processo na medida em que a situação vai sendo solucionada e envolvendo diferentes conhecimentos. Para o matemático George Polya, são quatro as etapas para abordar um problema: compreendendo o problema, elaborando uma estratégia, executando a estratégia e revisando a solução.

Para ele esta perspectiva de ensino matemático contribui para a aprendizagem do aluno, pois o estimula a questionar o problema, a resposta, a transformar e a gerenciar o seu processo de construção do conhecimento, preparando consequentemente para a resolução de problemas na vida fora da escola, além de possibilitar que o aluno mobilize seus conhecimentos, desenvolvendo autoconfiança diante de situações que exigem uma tomada de decisão.

A Matemática desenvolvida na escola hoje deve partir do pressuposto da resolução de problemas, onde os conteúdos e as questões deverão envolver conhecimentos dos alunos e possa ser aplicada nas situações do cotidiano, passando a ter sentido para o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB,2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF,1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf Acesso em 18 de novembro de 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em 18 de novembro de 2019.

MACHADO, Nílson José. Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. 6ª edição – São Paulo: Cortez, 2005.

SÁNCHEZ, Huete.; BRAVO, Juan C. FERNÁNDEZ, José A. O Ensino da matemática: fundamentos teóricos e bases psicopedagoga – Porto Alegre: Artmed, 2006. Brasil. Secretaria.

A HISTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUZA

RESUMO

A história na educação infantil enriquece o conhecimento ampliando a visão de mundo, fortalecendo o campo da imaginação, do brincar e das magias do mundo que vai além da vida real, na educação infantil a criança consegue expressar suas vivencias com naturalidade e nesse momento que a história tem sua importância, a vida tem mais cores, ao ouvir historia a criança tem a possibilidade de ampliar sua linguagem verbal, Entender o papel da história ampliar seu olhar e explorar o comportamento das crianças, buscando soluções para ajudar em seu desenvolvimento. O artigo é uma referência bibliográfica que conta com a participação de autores consagrados, sites e artigos que fortalecem o estudo na área do conhecimento da historia na educação infantil A escola precisa de parceiros que consigam ampliar os olhares e aprendizados, a formação social dos alunos para a vida requer um olhar amplo muitas vezes o que toda ajuda é importante.

Palavras-chave: História. Conhecimento. Magia. Criança.

INTRODUÇÃO

A história amplia o olhar da criança em cores, imaginação e conhecimento, envolvendo aprendizagem de uma maneira ampla de conhecimento.

E através da historia que o encanto e o significado se tornam encantadores, a imaginação não tem limite, tudo e permitido em suas combinações o que torna se mágico, entender a arte vai além do olhar e do conhecimento.

O aprendizado amplia o conhecimento através da história que amplia o olhar sobre a importância do desenvolvimento, estudos mostram sua importância na vida das crianças.

O envolvimento do professor, da escola e da família amplia o desenvolvimento e ajuda nos passos da criança possibilitando maiores chance de formar grandes leitores.

A sala de aula é um lugar de brincar, de contar historias desenhar, sentar, sonhar, escrever, ler, de descobrir, de conhecer, onde o conhecimento acontece,são muitos olhares na tentativa de aprender a entender o mundo na sua complexidade, onde as diferenças se misturam.

E na escola que as crianças descobrem o porquê de sua dificuldade, muitas vezes os

encaminhamento a profissionais especializados são realizados de modo a ajudar no processo de ensino e interação do aluno.

A escola é parte integrante do processo de socialização da criança, onde a formação de cidadãos produtivos são importante na vida da criança, deve lidar com a diversidade, questionar as políticas educacionais, sua organização e relações, os processos de aprendizagem devem estar em constante mudanças qualificando sempre o trabalho.

Segundo Silva (2009, p.34),Seu papel é levar o ouvinte a tornar-se leitor, por isso, além de proporcionar-lhe um entretenimento na hora da contação, presta-lhe também informações sobre o livro onde a história se encontra, o nome de seu autor, a editora que o publicou. [...] O contador é antes de tudo um leitor privilegiado, que cumpre seu papel ativo: faz leituras prévias, seleciona textos, informa-se sobre o autor, observa a ilustração do livro, memoriza o texto, interpreta suas intenções para transformá-las em modulações de voz e gestos.

Entender o que a arte faz fortalece o conhecimento, observar e escutar as pistas e ajuda na atuação do novo, é importante que toda ajuda seja necessária.

A arte de contar historia passa de famílias ampliando a interação e o desenvolvimento da criança junto à família

Aprendizagem através da história

O aprendizado esta presente em todas as fases do conhecimento, a criança desde a barriga inicia seu processo de aprendizagem, é fato que muitas tem muita facilidade , de acordo com o planejamento , outras necessitam de um impulso e ajudas para poder aprender , as terapias os reforços fortalecem esse olhar assim como a magia da historia que estimulando o desenvolvimento.

Entender o outro e a si mesma não é tarefa tão fácil é preciso unir as informações para ajudar o aluno.

De acordo com Ausubel (1982), em sua teoria da aprendizagem defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais que abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem que dê prazer a quem ensina e a quem aprende e também que tenha eficácia.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (1998) Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes. É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes.

As exigências de aprendizagem ampliam a sobrevivência , a construção do conhecimento se dá ao longo da historia, as metodologias e as transformações fazem parte desse universo.

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.(REFERENCIAL CURRICULAR,1998)

E ouvindo historias que as crianças aprendem as regras os combinados, algumas realidades de vida para que já aprendam sobre o respeito, o amor ao próximo entre outras situações que são vivenciadas no dia a dia.

As historias são inúmeras o que reforça as pesquisas entender a aprendizagem das crianças, parte de observação e registro que criam, condições de preparo para o amanhã.

O desenho na história

O desenho na história na educação infantil mostra os sonhos a magia e o faz de conta de modo enriquecedor, a criança retrata conhecimentos que vai além do olhar dos adultos.

A criança hoje vive num mundo cheio de novidades, e muitas vezes e a internet que acompanha seu crescimento o que nem sempre é muito bom, a internet eleva o conhecimento mas incentiva um aprender que não esta na idade certa, alguns conteúdos da internet acaba fortalecendo um desenvolvi-

mento conturbado.

Entender o desenho fortalece uma estética ampla , os traços consegue fortalecer o emocional, o conhecimento , as marcas de um passado e presente para toda uma vida.

Observar um desenho e entender pensamentos e expressões não ditas no dia a dia de umas crianças vivências escondidas.

Trabalhar com o desenho pode possibilitar e a valorização da criança em seu mundo real, o que ajuda em seu desenvolvimento.

De acordo cm Stela Barbieri(2012) desenhar também é uma maneira de descobrir o que estamos pensando, o que instintivamente estamos sentindo, da forma a uma ideia, percepção a intuição. Os desenhos podem ser divertidos, podem fazer a planta de uma casa, o mapa de uma cidade, sinalizar o espaço, e assim localizar, informar, comunicar, ou ainda podem ser puro devaneio , uma viagem para quem desenha. Podem ter compromisso ou não .São um campo muito amplo da ação humana(103).

E possível perceber que o desenho ajuda a entender algumas limitações no dia de uma criança, desde o primeiro contato com o lápis os traços já dão ideia de desenho se aperfeiçoando a cada dia, a criança brinca de desenhar.

A educação precisa de parceiros para o resgate de conhecimentos e também de estruturação mental e social, muita crianças hoje apresentam dificuldades no aprendizado, ou em seu desenvolvimento o que força a busca por soluções.

O Brasil precisa olhar para as pessoas evitando as injustiças ampliando a qualidade da educação e as possibilidades para todos.

As pessoas precisam de referências e respeito as suas diferenças e qualidades.

Entender a si e ao outro é muito importante para que se fortaleça os estudos e o desenvolvimento. Todo processo que envolve a educação é importante e amplo por isso todo apoio é importante.

Coelho (1998, p. 14) diz que: A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactante leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo à saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 1998, p. 14).

Através da historia a criança fornece muita criatividade ampliando sua visão de mundo num universo magico e contagiante

O ser humano constrói suas concepções, seus valores e suas crenças, a partir de suas experiências, de suas ações, muitas vezes o modo de ver o mundo e de viver nele vai se transformando ao longo de sua vida, a partir daquilo que o indivíduo vivencia no dia adia, no meio em que está inserido, a história tem forte presença na vida das crianças.

A história assim fortalece a educação tem valor muito grande no desenvolvimento das pessoas e com ela que é possível perceber a importância de como será seu futuro, a criatividade e o pensamento vão crescendo e encontrando possibilidades de conscientizar e de entender seu lugar nesta sociedade.

Muitas vezes a realidade atual se demonstra agressivo o que vem influenciando a vida de muitas pessoas principalmente das crianças que crescem a meio essa sociedade.

De acordo com Kramer (2003) reflete sobre essa realidade, entendendo-a como uma barbárie e defende que, para a superação da mesma, a educação deve se dar numa perspectiva que conduza os educandos para uma humanização, de modo que se estabeleçam experiências de socialização, de trabalho coletivo e de valorização de si e do outro. É preciso formar o homem para que ele seja capaz de ler e escrever o mundo em que vive, isto é, para que ele tenha condições de analisar a realidade e, assim, criar estratégias para modificá-la no que for preciso, de modo que o mundo se torne um espaço de partilha mento de cultura e de construção da paz.

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si própria e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da auto estima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes. (Referencial Curricular, 1998)

Muitas vezes e necessário atingir a alma das pessoas fortalecendo maneiras de justiçar a dor e a violência, cada dia mais pessoas estão se sentindo acuadas devidas seu stress diário onde violência, trânsito, amarguras caminham junto e que realmente enlouquecem e judia das pessoas na vida.

E importante que a escola amplie suas possibilidades de aprendizagem através da historia ampliando o olhar e o aprender da criança que chega com muitas vontades

A LEITURA E A CRIANÇA

A leitura na vida da criança enriquece o comportamento leitor e a imaginação onde a realidade e a ficção se misturam fortalecendo seu aprendizado.

Segundo os Parâmetros Curriculares(1998) A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas deforma 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 diversas.

A leitura e a criança fortalecem um desenvolvimento muito rico aonde magia e realidade vão acrescentando e muito na vida escolar, cabe as pessoas que as rodeiam estimular e acrescentar sempre buscando sempre novidades na vida escolar e familiar. Muitas vezes a criança chega na escola sem nunca ter visto uma pessoa ler um livro então seu entusiasmo e muito rico nas horas de leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (1998) O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. Por exemplo, a estabilização no uso do pronome "eu"em substituição à forma usada pelos menores que costumam referir-se a si mesmos pelo próprio nome, conjugando o verbo na terceira pessoa — "fulano quer isso ou aquilo" — sugere a identificação da sua pessoa como uma perspectiva particular e única. Por outro lado, a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real.

A criança aprende a importância da leitura a partir do momento em que ela entende como ela auxilia na sua vida, muitas pessoas não gostam de ouvir historias por não vivenciarem esse momento.

Qualquer lugar, momento pode se ler para uma criança o que cabe e o planejamento do professor que precisa ter ciência de seu compromisso com a criança.

Falar de leitura sem falar da importância da linguagem não pode, a linguagem é um lugar de constituição dos sentidos que se caracteriza como instância que perpassa o mundo, uma capacidade de dizer ao mundo de se expressar e de se comunicar, e o que há demais humano no homem.

Está presente na atividade humana, ou seja, em pensamentos e representação desenvolvendo em sua cultura e assim fortalecendo a interação com as culturas,

A criança quando nasce percebe que seu mundo traz muitas coisas e entre ela a leitura e a escuta que são vista desde cedo, a criança desde pequena pega um livro e se impressiona com o que vê, pois seu interesse pelas pagina se dá através da observação feita, a creche inicio da vida escolar da vida escolar tem esse papel de apresentar o livro para a criança e observar seu momento com ele, é rico e muito prazeroso fazer esse vinculo entre criança e livro.

Atentar a cada momento da criança é muito rico e não deve ser deixado para trás, mas a criança não sabe ler, mas vivência cada momento quando se ouve a historia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historia na educação é muito rica principalmente quando planejada, muitos professores com o antigo magistério se formaram em artes e fazem um trabalho muito legal dentro da realidade dos alunos, mas o que se sabe e que o valor dessa área ainda não é suficiente.

A necessidade de encontrar e descobrir na infância faz com que a compreensão da realidade e da arte se misture assim contribuindo para o crescimento.

A forma de a criança compreender o mundo se dá através da fantasia, amadurece o pensamento, onde o tempo e a realidade caminham junto.

A historia está ganhando seu espaço o que reforça a importância de entender o comportamento humano das pessoas, através dela é possível aprender muita coisa, os adultos se perdem nas historias de magia e conhecimento de si.

Trabalhar com a parte prática do conhecimento, o desenho, arte e a historia e promover meios de aprendizagem onde o brincar e o imaginar se faz presente, a educação cada dia mais precisa de parceiros ampliando o conhecimento que os livros trazem.

A construção da autonomia do desenvolvimento são princípios ricos que precisam ser trabalhadas sempre.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar

decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradual-

mente fazê-lo no plano das ideias e dos valores.(REFERENCIAL CURRICULAR,1998)

A escola consegue trabalhar com varias habilidades fortalecendo o conhecimento, a magia de ouvir historia amplia o olhar e o conhecimento.

Entender o contexto da arte vai além é muito importante um olhar atento sobre seus benefícios podendo assim alcançar, várias potencialidades no seu tratamento.

Assim como a educação, a história está presente na vida das pessoas, em pequenos detalhes se descobre grandes momentos.

O artigo reflete em ações que é possível perceber como a historia atua no desenvolvimento das crianças, e importante que as pessoas entendam a importância de todo conhecimento na aprendizagem.

A história na infância fornece argumentos ricos para o desenvolvimento integral da criança, na escola de educação infantil as crianças transmitem conhecimento brincando, cantando e intercalando seus conhecimentos com o outro, um aprendizado rico e completo para essa fase.

E importante que os professores percebam esse momento ampliando suas intervenções em conhecimentos, a historia na infância faz com que as crianças esqueçam seus sofrimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

BARBIERI, Stela. Interações: onde esta a arte na infância??Stela Barbieri:Josca Ailine Barouskh,coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora-São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:

MEC/SEF. V. 3, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise-didática. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura Infantil - juvenil. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Gente, 1996

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes,1984.

VIGOTSKY, L. e LEONTIEV. A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. De Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone/Editora da Universidade de São Paulo,1988.

VIGOTSKY, L. e LURIA, A. Estudos sobre a história do comportamento. Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEIKART, D. P.; BANET, B. e HOHMANN, M. A criança em ação. Trad. de Rosa Maria Macedo e Rui Santana Brito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMILIA

MARIA CLAUDIA FELIX

Resumo:

Este artigo tem como objetivo elucidar que atualmente, os pais devem estar cada vez mais atentos aos filhos, ao que eles falam o que eles fazem, as suas atitudes e comportamentos. E, apesar de ser difícil, a escola também precisa estar atenta. Eles se comunicam conosco de várias formas: através de sua ausência, de sua rebeldia, seu afastamento, recolhimento, choro, silêncio. Outras vezes, grito, zanga por pouca coisa, fugas, notas baixas na escola, mudanças na maneira de se vestir, nos gestos e atitudes. Os pais devem perceber os filhos. Muitas vezes, através do comportamento, estão querendo dizer alguma coisa aos pais. E estes, na correria do dia-a-dia, nem prestam atenção àqueles pequenos detalhes. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Família; Educação; Parceria; Docente.

INTRODUÇÃO

Por vezes, os jovens estão tentando

pedir ajuda e, mesmo achando que o filho ultimamente está “meio estranho”, muitos pais consideram isso como normal “coisa de adolescente”, vai passar, é só uma fase. Há que se observarem estes sinais. Podem dizer muito de problemas que precisam ser solucionados, como inadequação, dificuldades nas disciplinas, com os colegas, com os professores, e outras causas.

Aí entra a parceria família/escola. Uma conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande valia na tentativa de entender melhor os filhos/alunos. A construção desta parceria deveria partir dos professores, visando, com a proximidade dos pais na escola, que a família esteja cada vez mais preparada para ajudar seus filhos. Muitas famílias sentem-se impotentes ao receberem, em suas mãos os problemas de seus filhos que lhe são passados pelos professores, não estão prontas para isso.

Assim, é necessária uma conscientização muito grande para que todos se sintam envolvidos neste processo de constantemente educar os filhos. É a sociedade inteira a responsável pela educação destes jovens, desta nova geração.

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMILIA

As crianças e jovens precisam sentir que pertencem a uma família. Sabe-se que a família é a base para qualquer ser, não se refere aqui somente família de sangue, mas também famílias construídas através de laços de afeto. Família, no sentido mais amplo, é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construírem algo e de se complementarem. É através dessas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade de modo mais adequado.

Pais esperam ações dos professores e esses dizem não caber a eles tais tarefas. Professores, por sua vez, depositam nos pais expectativas que eles não têm condições - ou não sabem como - cumprir. No meio disso, estão os alunos, que, diante do fracasso escolar, transferem o ônus ao professor. Esse jogo de empurra gera uma série de equívocos e mitos sobre o relacionamento entre a família e a escola, prejudicando o estudante, que deveria ser a prioridade de todos.

Para dar início ao diálogo produtivo, ideias prontas devem ser desconstruídas. É essencial que os professores entendam o público para o qual prestam serviço (como está organizada a família contemporânea? Qual o papel dela na Educação?). Por outro lado, a família deve compreender a missão e as propostas da escola e conhecer formas de contribuir com ela.

A seguir menciono os cinco principais mitos que envolvem essa relação, sua origem e o caminho para superá-los.

Primeiro: Famílias desestruturadas é um problema para a escola: A dinâmica familiar mudou muito, abrindo mais espaço para a expressão pessoal e para a autonomia de cada membro. É o que constata Clarice Ehlers Peixoto, antropóloga do Grupo de Estudos sobre a Família Contemporânea da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). "O amor é o regulador das uniões, que podem ter diversas denominações: união livre, união homossexual, família monoparental (mãe e filhos, pai e filhos e, recentemente, avós e netos)", explica.

É um engano pensar que isso é novidade no Brasil: desde a colonização, há filhos fora do matrimônio, uniões esporádicas e concubinatos. A diferença é que hoje muito disso é legitimado social e juridicamente. "Não há um modelo único, e sim uma pluralidade de experiências de família", conta Myriam Lins de Barros, antropóloga da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por isso, não faz sentido falar em "desestruturação", muito menos associar a ideia às classes mais populares. "O termo parte da lógica do modelo pai-mãe-filhos. Mas outras possibilidades não levam, necessariamente, à desorganização", diz a antropóloga.

O sociólogo francês François de Singly afirma no livro Sociologia da Família Contemporânea que diversas configurações familiares são fontes de estigmatização. Às vezes, no discurso de psicólogos, professores e assistentes sociais, a desagregação é a resposta rápida para problemas sociais e psicológicos da criança. Só que não existe nenhuma comprovação disso. Um divórcio pode abalar a vida de um garoto, mas isso não é uma regra.

Outra relação recorrente é entre "desestruturação" e o pouco envolvimento familiar nas questões escolares. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, professora de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), pesquisou o desempenho de alunos criados pelos avós e não detectou nenhum prejuízo. "Os avós que assumem os cuidados costumam comparecer mais à escola e incentivam os estudos dos netos, mesmo quando têm pouca escolaridade", relata Rosa.

Segundo: Família é responsável pelo aprendizado escolar dos filhos

Para a maioria dos professores, o ambiente familiar é preponderante na Educação de crianças e jovens. O resultado aparece na pesquisa Qualidade da Educação, da Fundação SM e da Organização dos Estados Ibero-Americanos, de 2008, que ouviu quase 9 mil docentes. A escola tem uma influência menor.

Os entrevistados têm razão? Em parte. Família e escola compartilham a responsabilidade de educar, mas com objetivos, conte-

údos e métodos diferentes. O tipo de aprendizagem acaba definindo o foco de ação de cada uma das partes.

"A escola é responsável pelo núcleo formal do ensino da leitura, da escrita e da Matemática e suas regras e seus parâmetros científicos, entre outros conteúdos", aponta Ana Costa Polonia, da UnB. Isso não quer dizer que a criança não possa ter contato com a Matemática em casa - tal ação pode contribuir com o ensino formal. Na cozinha, ela aprende a identificar quantos ovos e xícaras de leite e açúcar vão em uma receita de bolo. Na sala de aula, a mesma receita será escrita com símbolos matemáticos.

Até o século 19, o ensino ficava a cargo da família ou de pequenos grupos, cada um de seu jeito. Depois, a escola assumiu o papel de formalizar os conhecimentos, ampliá-los, sistematizá-los e torná-los comum a todos. "Boa parte da Educação oferecida pela família foi deslegitimizada", conta Ana Maria Almeida, docente da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do Focus, grupo de pesquisa sobre a instituição escolar e as organizações familiares.

Agora a situação é diferente. A família, antes afastada, está sendo convocada a participar. A mudança veio com as teorias pedagógicas centradas nos alunos, que passaram a levar em consideração o que ocorre com a criança fora do contexto escolar. "É uma novidade histórica: os professores não concebem mais sua atuação desvinculada da família", comenta Maria Alice Nogueira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

É preciso conhecer os pais, onde e como vivem e identificar os saberes que vêm de casa, mas a escola não pode abdicar do seu papel: o trabalho formal e sistemático com o conhecimento. "Pais não são professores. O conteúdo escolar é uma tarefa docente", enfatiza Ana Polonia.

Terceiro: Os pais nunca estão presentes em atividades da escola: Se a escola e a família são os principais responsáveis pela Educação, era de esperar uma parceria azeitada. O que se vê, no entanto, é uma relação tensa. Uma das grandes queixas é a falta de envolvimento dos pais na vida escolar.

Há diferenças muito grandes entre as escolas do país: em algumas, essa participação é grande (principalmente nas cidades pequenas) e, em outras, baixíssima. De forma geral, entretanto, a Educação é muito valorizada pelos pais de todas as classes sociais. De acordo com a socióloga Maria Alice, da UFMG, o diploma ganhou muita importância na vida das pessoas - é a definição da posição social futura. "As famílias respondem bem ao chamado da escola e até se antecipam a ele porque consideram o estudo dos filhos muito importante para ficar só nas mãos dele", defende a pesquisadora.

Mais do que interesse, os pais têm obrigações. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que caiba à garotada estudar e à família cuidar para que a frequência às aulas seja cumprida, sob-risco de punição. O Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2008, um manual para incentivar a participação familiar. Recentemente, pais que recebem a Bolsa Família passaram a ter presença obrigatória em reuniões escolares.

Por que, então, a sensação é a de que os pais estão ausentes? Existem problemas, principalmente, de comunicação. Não dá para esperar um grande comparecimento em uma reunião marcada, por exemplo, numa quarta-feira às 15 horas. É horário de trabalho e nem todo mundo consegue negociar saídas e folgas.

Também há divergências de opiniões e interesses. "O professor sempre fala em parceria, mas não costuma receber bem a opinião do pai leigo", conta Maria Alice. "Já os pais estão pouco dispostos a acatar recomendações (ou ingerências?) sobre como vivem e cuidam dos filhos."

Em busca de aproximação, vale perguntar aos responsáveis: o que impede ou atrapalha a participação na vida escolar? Que estratégias usam diante das dificuldades dos filhos? Com base nisso, a escola pode ajudar, adequando os horários de atendimento aos pais ou promovendo discussões sobre o trabalho pedagógico.

Quarto: O tema principal da reunião de pais deve ser o comportamento: Os professores querem a participação dos pais para melhorar o desempenho dos alunos, mas nas reuniões o que menos se fala é em aprendizagem. Pesquisa do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial e da Fundação Victor Civita (FVC), feita em 2008 com 840 educadores, mostra que o tema campeão dos encontros é o comportamento em sala de aula.

Em tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Luiza Maria Braga Silveira identificou que, muitas vezes, professores fazem reuniões só para reclamar e cobrar atitudes dos pais. "Não perguntam como é o estudo em casa ou o que funciona." Segundo a pesquisadora, a escola se coloca, nesses casos, como se estivesse num nível superior e detivesse todos os conhecimentos sobre a criança. Não raro, questões da esfera educacional são ultrapassadas. "Chegam a questionar a vida conjugal dos pais e a carga horária de trabalho da mãe", diz.

As reuniões deveriam ser momentos de explicar o planejamento pedagógico, as ações já realizadas e a evolução do aprendizado da garotada. Não basta mostrar as notas. Os pais precisam entender o que os filhos sabem e o que não sabem. "Se os responsáveis não conhecem estratégias de ensino ou conteúdos atuais, o professor pode criar uma situação para que compreendam

o tipo de proposta. Uma atividade de cálculo mental, por exemplo, pode ser feita na reunião da mesma forma como é conduzida em sala", afirma Priscila Monteiro, formadora do projeto Matemática É D+.

O comportamento dos estudantes não está ligado diretamente ao aprendizado, mas é visto como obstáculo ao ensino. A socialização primária (cumprimentar e esperar alguém terminar de falar para se manifestar, entre outros) é, sim, uma das tarefas educativas da família. Mas a socialização também é um conteúdo escolar, especialmente na Educação Infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para contornar problemas de comportamento, família e escola acabam seguindo caminhos distintos, por vezes equivocados, de acordo com Luiza Silveira, da PUC-RS. Se os pais usam estratégias ambíguas, por exemplo, os professores apelam para métodos autoritários e querem que a família os reproduza. É preciso estabelecer práticas comuns - o que pode ser articulado num encontro entre coordenação pedagógica, docentes e familiares, fora da reunião de pais.

Quinto: A escola do meu filho oferece um ensino de boa qualidade: O resultado de uma recente pesquisa do MEC sobre como os pais veem a escola pública surpreendeu muita gente. O levantamento mostrou que eles estão satisfeitos com a qualidade do ensino.

Foi uma novidade para quem lida com os dados das grandes avaliações feitas com os alunos. O país vem melhorando, mas está longe do ideal. Os estudantes brasileiros estão entre os de pior desempenho no Pisa (sigla em inglês para o Programa Internacional de Avaliação Comparada), que mede a proficiência em leitura, Matemática e Ciências em 57 países.

O resultado não surpreendeu quem conhece de perto a realidade das famílias. "As camadas mais populares, que são a maioria com filhos na escola pública, têm menos condições (ou acham que têm) de avaliar e questionar o trabalho pedagógico. Falta informação sobre o universo escolar", explica Maria Alice, da UFMG.

A professora Zaia Brandão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), levanta outra hipótese: a de que os pais avaliem o sistema em relação ao passado, em que faltavam escolas, merenda e material didático e as políticas de assistência não existiam. "As mudanças nas últimas décadas significaram melhorias importantes nas condições de acesso e permanência na escola."

Contudo, no estudo do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial e da FVC, os pais mostram que têm clareza sobre o principal atributo de uma boa escola: que tenha professores que saibam ensinar. O reconhecimento sobre a importância dos docentes é um ótimo ponto de partida para firmar uma parceria em que todos vão sair ganhando. Especialmente os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientarmos que o papel fundamental da escola é formar o indivíduo como cidadão, para poder conviver em sociedade com os seus semelhantes, enquanto que cabe a família dar todo o suporte na sua educação social e emocional.

A participação dos pais no desenvolvimento escolar de seus filhos torna-se um ponto estratégico na formação de seus filhos, a formação do caráter dos mesmos cabe aos pais e a formação intelectual cabe à escola.

REFERÊNCIAS

GALLO, Márcia. A Parceria Presente - A relação Família-Escola numa escola da periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE Editora, 2009. p. 106-115

MORAN, J. Aprender e colaborar. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/c>. Acesso em 25 mar 2019.

MUSSEN, P. (Org.). Carmichael´s manual of child psychology. New York: Wiley, 1970.

NÉRICI, I. G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Revista Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1998.

PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PARO, V. H. "Democratização da Gestão Escolar" - V FORUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002, Santa Cruz do Sul. Anais: Humanizando teoria e prática. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PARO,V. H. Por dentro da escola pública. 5. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, V. H. Qualidade do ensino a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 1997.

PIAGET, J. Para onde vai à educação. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

REGO, N. P. A escola e a Família. São Paulo: Ática, 2003.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

TIBA, I. Quem Ama Educar! 68. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Lingua-

gem. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

MARIA CLAUDIA FELIX

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar a importância da parceria entre a escola e a família em prol do desenvolvimento global do aluno, tendo em vista que, sobretudo nos dias de hoje, uma das mais palpitantes questões discutidas por pesquisadores e ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo, e, todos os integrantes da equipe docente e da equipe gestora das unidades escolares alimentam, ainda, a meta de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à escola. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Família; Educação; Parceria; Docente.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo global. É evidente que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas tanto às características próprias da criança, quanto às atitudes inadequadas da família e da escola que afetam a criança como pessoa em desenvolvimento.

Toda criança começa a aprender a partir do nascimento e, desde então, vai construindo a sua modalidade de aprendizagem no convívio familiar, com decorrência de alguns fatores, como as trocas emocionais, a aprendizagem social, a observação e a imitação são processos importantes que se efetivam nesse contato.

A relação entre a escola e a família é, sobretudo nos dias de hoje, uma das mais palpitantes questões discutidas por pesquisadores e ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo. Os professores e gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à escola.

Mas não compete apenas à escola a função de educar, mas também à família em primeiro lugar. E se hoje se tem a sobrecarga da vida moderna, é sumamente importante lembrar que o que vale não é o tempo que se passa junto com os filhos, mas a maneira como estabelecem as relações com eles.

Sendo assim, o repensar desta complexa relação colhida dos discursos da grande maioria dos professores, sejam da educação infantil, do ensino fundamental, ou do ensino médio: o fato da família não ir bem é influencia negativa no desenvolvimento escolar dos filhos.

FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A família, sendo à base de uma formação completa do indivíduo, tendo papel decisivo na formação de caráter, deve ter participação direta na educação das crianças. É fundamental que aconteça essa parceria entre escola e família, e que juntos possam alcançar o objetivo em comum, de formar cidadãos que saibam como viverem no mundo atual. Percebe-se que no atual momento em que vive a educação, a falta de envolvimento, participação, apoio e limites das famílias para com as crianças, torna impossível uma educação de qualidade.

Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidada do que se chamava "instrução", ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdos da educação formal e a família se dedicavam à educação informal: o que se podia definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objeto de atenção das famílias, que, apesar de ser preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola competências que deveriam ser suas tão somente. Não veem a escola como segunda etapa da educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, em muitas vezes, esquecem-se de fazer sua parte (FREITAS, 2011, p.20)

Cabe à escola a iniciativa de propostas de interação. A escola, assim como as famílias, vem passando por modificações constantes, embora as mudanças ocorridas na família aconteçam de forma muito mais rápida. A escola precisa acompanhar e aceitar tais mudanças, e a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar é uma forma de intermediar o diálogo e aproximar uns dos outros.

A relação família-escola é, hoje, tema em destaque na discussão sobre o alcance do sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Frequentemente, ouve-se dos professores que o apoio da família é essencial para o bom desempenho do aluno. Porém, muitas vezes essa expectativa de ajuda torna-se fator de acusação, atribuindo-se à família a responsabilidade pelo mau desempenho escolar da criança. Os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que

os alunos vão mal porque suas famílias estão desestruturadas ou porque não se interessam pela vida escolar da criança. A ausência dos pais às reuniões pedagógicas é um fato que vem acontecendo muito no contexto escolar atual, o que pode ser um indicativo do pouco acompanhamento da vida escolar das crianças por parte dos pais.

No decorrer do processo educacional, depara-se com alguns aspectos que atrasam a vida do aluno na escola. Dentre esses aspectos, optou-se por observar a influência da família no processo ensino-aprendizagem. Assim, nesse estudo, pretende-se analisar a família perante a escola e a necessidade de uma integração, pois se supõe que a questão familiar pode ser um dos fatores que influenciam o desenvolvimento escolar de um aluno.

Hoje, mesmo não existindo mais um parâmetro de família como predominava até o início do século passado, acredita-se que mesmo nas famílias compostas por apenas duas pessoas, esse representante da família pode ser um personagem importante na aprendizagem dos educandos.

A escola que, por sua vez, tinha o papel de ensinar o que o mundo do trabalho iria cobrar ao indivíduo no futuro, passa a absorver também a função de educar para a vida no que se referem aos aspectos sociais, morais, espirituais, entre outros. As consequências desse acúmulo de funções são sentidas hoje pela escola, pois ela passou a ser vista como uma instituição que ensina, que critica, passa sermões e faz cobranças de organização e socialização que deveriam ser trabalhados em casa; daí gera-se muitos conflitos.

A família enfrenta seus problemas para cada fase, assim como a escola também enfrenta suas dificuldades diante de cada etapa da vida de seus alunos. Uma das questões mais conflituosas que a escola enfrenta é o fracasso escolar e esse problema, que por vezes é atribuído a muitos fatores, também é atribuído a problemas familiares.

Segundo Tiba (2002), muitos pais culpam a escola pelo mau comportamento em casa, dando a entender que quem educa é a escola. Na realidade, essa ideia é errônea e não deve prevalecer, pois cabe aos pais a formação do caráter, da autoestima e da personalidade da criança.

Entende-se que se cada um cumprir seu papel, um completa o outro, não serão necessárias cobranças e não haverá uma sobrecarga nem da família e nem da escola. Não apenas as duas entidades precisam definir-se, mas também é preciso deixar bem claro para a criança à função de cada um para que ela possa buscar de forma correta a ajuda para seus conflitos.

Tiba (2002) entende que se a união entre família e instituição de ensino for firmada desde o início da vida escolar da criança, todos irão ganhar. O mesmo ressalta ainda que, se a criança estiver bem, vai melhorar, e se precisar de ajuda para resolver seus problemas, receberá tanto da escola quanto dos pais para solucioná-los.

Concordando com as concepções de Tiba (2002), Parolin (2003) coloca família e escola como "instituições parceiras". Segundo ela, ambas carregam a função de socialização, porém, esta tarefa seria diferentemente conduzida em cada uma, e complementares perante a sociedade como um todo. Pois é essencial a fusão da emoção, sentimentos e intuição advinda do “mundo subjetivo” que se adquire na família, à razão, conhecimento e informação do mundo objetivo passado pela escola em busca da sabedoria.

Para sanar tais conflitos, é preciso criar uma parceria entre família e escola, para que haja uma distribuição mais justa de responsabilidades na educação da criança. Assim, cada um fazendo o seu papel, uma não sobrecarrega a outra. Mais do que uma descentralização das funções, essa parceria ajuda pais e escola a falarem a mesma linguagem, situando o indivíduo num mundo organizado em uma estrutura que compõe a sociedade da qual ele também faz parte.

A criança, quando não é bem amparada pela família a fim de educar, transmitir conhecimentos, valores, cultura e servir-lhe como exemplo, pode ser influenciado pelos seus grupos sociais. Muitas vezes é mais fácil seguir ao “seu grupo” de amigos do que aos pais ou à escola. Com isso, a criança pode acabar apegando-se ao que é mais fácil e atraente para seguir naquele momento, juntando-se, por exemplo, ao grupo dos mais “bagunceiros” da escola, dos menos interessados em atividades escolares, e que sempre estão envolvidos com problemas de indisciplina. Como afirma Tiba (2002):

Atualmente, o contato social é muito precoce. Ainda sem completar a educação familiar, a criança já está na escola. O ambiente social invade o familiar não só pela escola, mas também pela televisão, internet, dentre outros. (TIBA, 2002, p. 178)

De acordo com Mussen (1970), os valores associados às classes e grupos étnicos refletem-se nas motivações, nas características da personalidade e nas atitudes das crianças; e exemplifica: crianças de classe média são capazes de inibir a expressão de sentimentos agressivos, visto que aprenderam em sua cultura, que a agressão conduz ao castigo; as de classe baixa, no entanto, são encorajadas a expressar sentimentos agressivos e, consequentemente são mais inclinadas à luta e a praguejar quando furiosas.

O autor relata que as classes sociais também diferem a respeito da motivação de realização. Ao passo que os pais de classe média, em geral, valorizam a capacidade de realização de seus filhos, recompensando-os

com frequência, os pais de classes inferiores, não o fazem. Dessa forma, as crianças de classe média mostram-se muito mais interessadas em estudar do que as provenientes de famílias de classe inferior.

Quanto à estrutura familiar, nem todos os alunos pertencem a famílias, com recursos suficientes para uma vida digna. Normalmente, verificam-se situações diversas: os pais estão separados e o aluno vive com um deles; o aluno é órfão; o aluno vive num lar desunido; o aluno vive com algum parente; etc. Muitas vezes, essas situações trazem obstáculos à aprendizagem, não oferecem à criança um mínimo de recursos materiais, de carinho, compreensão, amor.

Alguns tipos de educação familiar muito comum em nossa sociedade são bastante inadequados e trazem consequências negativas para a aprendizagem. Os pais podem influenciar a aprendizagem de seus filhos por meio de atitudes e valores que passam a eles.

Classificam os pais nas seguintes categorias: 1 - pais autoritários - manifestam altos níveis de controle, de exigências de amadurecimento, porém baixos níveis de comunicação e afeto explícito. Os filhos tendem a serem obedientes ordeiros e pouco agressivos, porém tímidos e pouco persistentes no momento de perseguir metas; baixa autoestima e dependência; filhos pouco alegres, mais coléricos, apreensivos, infelizes, facilmente irritáveis e vulneráveis às tensões, devido à falta de comunicação desses pais; 2 - pais permissivos- pouco controle e exigências de amadurecimento, mas muita comunicação e afeto; costumam consultar os filhos por ocasião de tomada de decisões que envolvem a família, porém não exigem dos filhos, responsabilidade e ordem; estes tendem a ter problemas no controle de impulsos, dificuldade no momento de assumir responsabilidade; são imaturos, têm baixa autoestima, porém são mais alegres e vivos que os de pais autoritários; 3 - pais democráticos - níveis altos tanto de comunicação e afeto, como de controle e exigência de amadurecimento; são pais afetuosos, reforçam com frequência o comportamento da criança e tentam evitar o castigo; correspondem às solicitações de atenção da criança; esta tende a ter níveis altos de autocontrole e autoestima, maior capacidade para enfrentar situações novas e persistência nas tarefas que iniciam; geralmente são interativos, independentes e carinhosos; costumam serem crianças com valores morais interiorizados (julgam os atos, não em função das consequências que advêm deles, mas sim, pelos propósitos que os inspiram).

Mussen (1970) interpreta essas conclusões em termos de aprendizagem e generalização social: os lares tolerantes e democráticos encorajam e recompensam a curiosidade, a exploração e a experimentação, as tentativas para lidar com novos problemas e a expressão de ideias e sentimentos. Uma vez aprendidas e fortalecidas em família, essas atividades se generalizam na escola.

A educação familiar adequada é feita com amor, paciência e coerência, pois desenvolve nos filhos autoconfiança e espontaneidade, que favorecem a disposição para aprender.

Paín (p. 33, 1985) destaca que embora o fator ambiental incida mais sobre os problemas escolares do que sobre os problemas de aprendizagem propriamente ditos, esta variável pesa muito sobre a possibilidade do sujeito compensar ou descompensar o quadro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para sanar tais conflitos, é preciso criar uma parceria entre família e escola, para que haja uma distribuição mais justa de responsabilidades na educação da criança. Assim, cada um fazendo o seu papel, uma não sobrecarrega a outra. Mais do que uma descentralização das funções, essa parceria ajuda pais e escola a falarem a mesma linguagem, situando o indivíduo num mundo organizado em uma estrutura que compõe a sociedade da qual ele também faz parte.

BIBLIOGRAFIA

GALLO, Márcia. A Parceria Presente - A relação Família-Escola numa escola da periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE Editora, 2009. p. 106-115

MORAN, J. Aprender e colaborar. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/c>. Acesso em 25 mar 2019.

MUSSEN, P. (Org.). Carmichael´s manual of child psychology. New York: Wiley, 1970.

NÉRICI, I. G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Revista Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1998.

PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PARO, V. H. "Democratização da Gestão Escolar" - V FORUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002, Santa Cruz do Sul. Anais: Humanizando teoria e prática. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PARO,V. H. Por dentro da escola pública. 5. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, V. H. Qualidade do ensino a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 1997.

PIAGET, J. Para onde vai à educação. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janei-

ro, Vozes, 2002.

REGO, N. P. A escola e a Família. São Paulo: Ática, 2003.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

TIBA, I. Quem Ama Educar! 68. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

A EDUCAÇÃO INFANTIL É A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS

MARIA DE LOURDES ANGELINI

RESUMO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. O principal objetivo é potencializar a capacidade intelectual, cognitiva e social das crianças de zero a três anos

A Educação Infantil é essencial para que a criança tenha um convívio social além do núcleo familiar. Ou seja, é um momento importante para que o indivíduo aprenda a se relacionar e viver em sociedade, desenvolvendo habilidades fundamentais à formação humana, além das capacidades cognitivas e motoras.

Uma educação infantil de qualidade requer experiências significativas para as crianças.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Criança; Desenvolvimento; Família.

INTRODUÇÃO

A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. As crianças com idade de zero a seis anos tem características e necessidades diferenciadas das demais idades e é nesse sentido que temos que nos preocupar.

O atendimento as crianças pequenas, apresenta ao longo de sua história ponto de vista muitos diferentes em relação a sua finalidade social, pois grande parte nasceu com o objetivo de atender as crianças de baixa renda. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente,assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas; embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais,afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.

A Educação Infantil é um processo muito importante na vida das crianças, pois é lá que os pequenos começarão a terem os seus primeiros contatos com o meio social, a se conhecer e a conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar o outro, e a desenvolver suas habilidades e construir conhecimentos, é evidente a real importância dos primeiros anos de vida para os desenvolvimentos físicos, cognitivos, afetivos e sociais dos seres humanos. A Educação Infantil tem um papel fundamental na formação do indivíduo e reflete em uma melhora significativa no aprendizado da criança, é muito importante desde cedo estimular a busca pelo conhecimento e eliminar as diferenças de origem socioeconômica no desempenho de crianças diante os próximos ciclos. Segundo Craidy e Kaercher (1998) baseada na teoria de Bujes, a educação infantil vem a mais de décadas expandindo-se e ganhando expressões, mas durante muitos anos a educação da criança não era considerada responsabilidade de pessoas terciaria, eram de responsabilidades da família.

Segundo Brasil (1998) a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias, portanto, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motivas demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil como base dos ciclos iniciais e com suma importância no contexto educacional e social, na construção da identidade e da autonomia construindo pessoas mais crítica, colaborativas e solidárias com noções básicas.A constituição de 1980 diz que a criança como sujeita de direito, legaliza e define que os pais, a sociedade e o poder público tem que respeitar e garantir os direitos das

crianças definidos no artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absolutas prioridades, o direito da vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB regulamenta em seu artigo 21/1 da educação básica, e que 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 sociedade (art. 29).

Os cuidados ministrados na creche e pré-escolas não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e a higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológicas delas, que lhe assegure oportunidades de exploração e de construções de sentidos pessoais, e que se preocupe pela forma pelo qual elas estão se percebendo como sujeitos. (OLIVEIRA, 2008, p.47).

Segundo ciências que estudam o desenvolvimento infantil, as construções das inteligências e a aquisição da aprendizagem, bem como a aquisição de habilidades, de valores e das atitudes, são desenvolvidas e servem para toda a vida.

Segundo Piaget afirma que:O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, - caracterizando pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos-, [...]. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

(PIAGET, 1972, p.11). Piaget também compara o desenvolvimento mental com a edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo ficará mais sólido. Com isso faz nos entender que nunca é tarde para se aprender algo, ou fazer algo que deseja, é só questão de se esforçar. Segundo Steinle, Suzuki (2009) as construções das estruturas mentais começa a se consolidar a partir da formação dos esquemas que inicialmente surgem por meio das ações reflexas (reflexos de sugar, reflexos de palmar, reflexos de plantar, etc.), destaca que as construções dos esquemas, por sua vez, ocorrem por meio da formação do processo de adaptação, que é composto pelos dois polos: assimilação e acomodação. Sendo que Piaget define a assimilação como o crescimento (que é da experiência a mente), a acomodação responsável pelo desenvolvimento (que seria da mente a nova experiência), e o processo entre assimilação e acomodação dá se o nome de equilibração (que é a adaptação cada vez mais estáveis), e a cada dia a mente da criança vai obtendo passagens de níveis, com as várias informações recebidas.

Segundo Piaget apud Gardner p.27 "cada criança deve construir suas próprias formas de conhecimentos arduamente ao longo do tempo, com cada tentativa ou hipótese, representando sua tentativa corrente de fazer sentido ao mundo".Toda criança passa brutamente pelos mesmos estágios e na mesma ordem, esteja ela elaborando o domínio da causalidade ou do domínio da moralidade. Mas ainda, e crucialmente, cada estágio envolve uma reorganização fundamental do conhecimento, uma reorganização tão profunda que a criança nem mesmo tem acesso a suas formas primitivas de compreensão.

Uma vez que ela esteja fora de um estágio anterior nunca estivesse existido. (GARDNER, 2001, apud PIAGET, p. 28).

Piaget define o estágio em cinco fases sendo o estágio sensório-motor que a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática.

As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento, o estágio pré-operacional que se caracteriza, principalmente, pela interiorização de esquemas de ação construído no estágio anterior, o estágio das operações concretas a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada, e por último o estágio das operações formais a representação agora permite a abstração total. A criança não se limita mais a representação imediata nem somente as relações previamente existente, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade. Em outras palavras, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. O qual cada criança passa por esses estágios, como também podem ter criança que poderá pular alguns desses estágios, segundo Piaget essas são partes que nunca se recompensarão no decorrer da vida. Segundo Brasil (2002) a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente as dife-

rentes situações da vida.A identidade é um conceito do qual faz parte a idéia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modo de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais e estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (BRASIL, 2002 p. 13)

Segundo Brasil (2002) a fonte melhor de socialização é a família, é ali que a criança vai criando seus traços na sociedade, sendo ela a primeira matriz da socialização. O qual a criança participa de outros universos sociais como festas, igrejas, feira, clube entre outros o qual resultam em um repertório de valores, crenças e conhecimentos, e a escola a será de muita importância na vida da criança, pois conciliará a família com a escola. O ingresso à instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origem e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrario, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos. (BRASIL, p. 13, 2002). Segundo Oliveira (2008) o professor infantil faz a mediação entre ela e seu meio, assim utilizando os diversos meios existentes como: o próprio espaço físico, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e particularmente sua maneira de relacionar com a criança.

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto estima, já que sua identidade está em construção. (BRASIL, 2002, p. 13). Segundo Brasil (2002) as crianças vão gradualmente, percebendo-se e percebendo outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia. A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas.

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente faze-lo no plano das idéias e dos valores. Sendo autonomia muito importante na vida das crianças, pois se criança desenvolver a autonomia própria ela sempre conseguirá atingir seus objetivos. E para que isso ocorra ela precisa da interação do meio em que vive.

O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vigência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade. (BRASIL, 2002, p.15).

Brasil (2002) afirma que a criança é um ser que desde que nasce ele já tem capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, elas tem desejos de estar próximo das pessoas, aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente, assim ampliando suas relações sociais. Para aprender as crianças precisam aprender com os outros, por meio de vínculos que vão existindo entre eles, assim a aprendizagem acontece na interação com outras pessoas seja elas adultas ou crianças, pois dependem dos recursos de outros indivíduos para conseguir essa autonomia com o meio.

A Afetividade na Educação Infantil

Para que se possa compreender de forma mais ampla o tema da afetividade na educação infantil, entendemos que primeiramente faz-se necessário tratar rapidamente sobre a educação infantil.

A Educação Infantil foi vista durante um grande tempo como uma forma de cuidar, sendo assim deixada em segundo plano, não contando com nenhuma preocupação no que diz respeito ao caráter pedagógico que está inserido em todo contexto educacional.Porém, atualmente, muito se discute sobre Educação Infantil. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Conforme a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96)- colocando-a na mesma importância com o Ensino Fundamental e Médio. Sobre a Educação Infantil, especificamente, a LDB se expressa assim: "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, CAP.ÍI; SEÇÃOII; ART.29- LDB).

Falando de qualidade na educação infantil, como já vimos, a questão da afetividade passa a fazer parte da rotina e cotidiano educacional. Estudos realizados deixam claro que a afetividade está ligada intimamente ao

aprendizado infantil, sendo que as emoções e os sentimentos foram muito estudados por importantes teóricos.

Segundo La Taille (1992), Jean Piaget (1896-1980) foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados. Para Jean Piaget, "o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo". Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.

Conforme Piaget(1995) elas são inseparáveis, pois, defende que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Ou seja, "a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas".

Segundo La Taille (1992) "os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades".

Vygotsky (apud LA TAILLE, 1992), propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência.

Vygotsky usa o termo função mental para referir se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. Conforme Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, Vygotsky evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões.

Por sua vez, na psicogenética de Henri Wallon (apud LA TAILLE 1992), a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Para ele, a afetividade é fator fundamental no desenvolvimento da pessoa, é por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

Desde pequeno, recém nascido, o ser humano utiliza a emoção para comunicar-se com o mundo. O bebê, antes mesmo da aquisição da linguagem, estabelece relação com a mãe, através de movimentos de expressão, choro, que é uma produção cultural, e os movimentos e gestos são carregados de significados afetivos, sendo expressões da necessidade alimentar e do humor.

Como diz Dantas (1992), para Wallon, "O ato mental se desenvolve a partir do ato motor; personalismo ocorre dos três aos seis anos". Nesse estágio desenvolve se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.Afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas".

Segundo La Taille (1992) "os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades".

Vygotsky (apud LA TAILLE, 1992), propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência.

Vygotsky usa o termo função mental para referir se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto.

Conforme Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, Vygotsky evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões.

Por sua vez, na psicogenética de Henri Wallon (apud LA TAILLE 1992), a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Para ele, a afetividade é fator fundamental no desenvolvimento da pessoa, é por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Desde pequeno, recém nascido, o ser humano utiliza a emoção para comunicar-se com o mundo. O bebê, antes mesmo da aquisição da linguagem, estabelece relação com a mãe, através de movimentos de expressão, choro, que é uma produção cultural, e os movimentos e gestos são carregados de significados afetivos, sendo expressões da necessidade alimentar e do humor.

Como diz Dantas (1992), para Wallon, "O ato mental se desenvolve a partir doto

motor; personalismo ocorre dos três aos seis anos". Nesse estágio desenvolve se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável. No interior da vida escolar, principalmente na Educação Infantil, os alunos precisam vivenciar momentos que potencialmente geram crescimento, que vão ter implicações afetivamente marcantes em seu desempenho pedagógico.

Numa época de crises, tragédias e separações como a nossa, é necessário começarmos a pôr em prática nas escolas, idéias mais humanistas, que valorizem desde cedo a importância das emoções.

Concluindo, as instituições escolares, e neste caso específico, as de Educação Infantil, devem ser sempre um lugar de investigação por parte do professor de sua própria prática pedagógica. Devem ser também, um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, de relação interpessoal e inserção social. As instituições de Educação Infantil que primam pela qualidade da educação e propiciam interações sociais afetivas, contribuem para a formação de crianças saudáveis, inteligentes e, acima de tudo, felizes.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. et al. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre, 1998.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro:

Sextante, 2003.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Formação Social. Brasília, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9º ed.- São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (coleção leitura)

GARDNER, Howard. A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensina-la.

Porto Alegre: Artmed 2001..

GOULART, Iris Barbosa. PIAGET- Experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

MENEGHETTI, Antonio. Nota sobre "afetividade" in manual de ontopsicologia.

3ª ed. Recanto Maestro, 2004. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade. Acesso em: 20/04/2012

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. Teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 14º ed.- São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Trad. Maria Alice Magalhães D Amorim e Paulo Sérgio Lima da Silva. Rio de Janeiro, Forense.

PIAGET, J. et al. Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade e inteligência. 5º ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed.,2008.

SILVA, M.L.F.S. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.

Campinas, Unicamp: FE 2001.

STEINLE, Marlizet Cristina Bonafini. SUZUKI, Juliana Telles Faria. Educação da criança de 0 a 5 anos. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo:

TEBET, Ramez. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília-2000.

CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

MARIONICE COELHO FREITAS

RESUMO

O presente artigo objetiva elucidar as principais características da Educação no Ensino Superior em especial o Currículo. Enfatizam-se as características do Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento de Ensino. Propõem-se estudos sobre o Projeto Pedagógico do ensino Superior e o Currículo, sobre sua organização e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Partindo então da compreensão de que a sociedade atual demanda por uma nova concepção de educação, em função dos desafios presentes no mundo contemporâneo, especialmente no campo educacional,

compreensão da integração entre o ensino, pesquisa e extensão no ensino Superior. o ensino precisa ser dinâmico e formador de opinião. Assim, torna-se necessário a para a realização desta monografia, adotou-se a pesquisa bibliográfica, onde se investiga os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito da temática Currículo no Ensino Superior.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Legislação.

INTRODUÇÃO

A concepção de currículo, pensada para as escolas de ensino superior, relaciona-se com a concepção de Sacristán (1999) ao afirmar que o conhecimento sobre "fazer educação" nunca foi algo exclusivo dos professores e esta educação deve balizar-se pela existência de um currículo mínimo.

Desta forma, vemos o currículo como um saber constituído por elementos científicos, sociais e empíricos que vão se constituindo na história da humanidade e vão se configurando como campo cultural da sociedade e de determinados grupos.

Diante do exposto, o currículo na educação superior deve garantir a articulação entre o campo do ensino e da pesquisa, embora este seja um dos maiores desafios a serem enfrentados pelas escolas superiores nas últimas décadas. Conforme Bernardo (1989) as universidades carecem de espaço para os bons professores ou de pesquisa sobre a didática, a metodologia de ensino, embora também, em muitos casos, faltem condições para o exercício da pesquisa e conseqüentemente sua presença no currículo. A partir de suas pesquisas Bernardo afirma que:

A temática que envolve a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa que, como sabemos, é considerado como um verdadeiro mito, por outros é considerado como a razão de ser e a forma de sobrevivência mesma da universidade (...). Creio que o fato verdadeiro de o ensino e a pesquisa serem colocados de maneira obrigatória, como estão postos, acabaram por transformar todos os professores em professores pesquisadores, indivíduos que não conseguiram resolver em sua própria existência, essa associação forçada entre duas atividades distintas, que exigem ritmos de trabalho e condutas bastante diferenciadas (BERNARDO, 1989, p. 36).

Nos dias atuais, essa visão bem pontuada por Bernardo deixa claro que a busca de uma identidade dos docentes do ensino superior é resultante da complexidade que perpassa a organização curricular das escolas de ensino superior, visto que não raramente, nos deparamos com um cenário no qual em poucas universidades, a ênfase à pesquisa secundária a importância da formação no ensino superior, desconsiderando sumariamente o papel de ensino também presente na universidade.

Entretanto, muitas instituições isoladas sequer vislumbram iniciativas, ainda que tímidas, de pesquisa o que lhes confere a situação de centros de ensino. Na maioria das vezes, afastados da produção de saberes que não sejam da docência e ainda por vezes precário.

Antes de iniciarmos a discussão acerca do Projeto Pedagógico,

especificamente, é importante conhecer a etimologia da palavra projeto. Perguntamonos: qual a origem da palavra projeto?

Ela deriva do latim projectus (particípio passado de projicere), significando lançar-se para frente ou, poderíamos dizer, para o futuro. Segundo Machado (2000, p. 2):

(...) pode ser associado à imagem do nascimento. "O humano, ao nascer, é lançado no mundo, com um jato de vida". Gradativamente, constitui-se como pessoa e se desenvolve a partir da capacidade de antecipar as ações e fatos, de estabelecer e selecionar metas e objetivos que estão situados em um contexto histórico e social, assim, de projetar o futuro e lançar-se para alcançar essas metas, vivendo a sua própria vida, como um projeto.

E quais são nossos projetos? Quais projetos conhecemos? Dos quais participamos direta ou indiretamente? Observamos exemplos de projetos, como: Pessoais e/ ou coletivos: arquitetônicos, acadêmicos, de pesquisa, de realização profissional, de viagem, de aposentadoria. Institucionais: educacional/ pedagógico, projeto organizacional de formação, tecnológico. Outros: de atendimento, experimental, projeto político.

Sobre a características do projeto ainda, para Machado (2000, p. 5-9), é preciso levar em conta as seguintes características do projeto: O projeto pressupõe, sempre, uma antecipação do futuro, de uma ação que se pretender realizar. Isso não significa apenas antecipar situações possíveis de ocorrer em um determinado contexto, tempo e espaço, como se fossem apenas estratégias para o alcance de objetivos ou metas. Essa ideia de futuro diz respeito um futuro a ser construído, a uma ideia ou desejo a ser transformado em realidade, a uma utopia realizável. Assim, não se faz projeto se não se acredita haver um futuro a ser construído/ transformado. Ao mesmo tempo, é possível pensar que não há um futuro sem o empreendimento de projetos.

Considerando o projeto como a "antecipação de uma ação" a ser realizada "envolvendo o novo em algum sentido" e que é o sujeito quem, individual ou coletivamente, empreende essa ação, depreende-se que "não se pode ter projetos pelos outros" (MACHADO, 2000, p. 7). Por mais que existam boas intenções, pode parte de um pai

ou família projetar uma atividade profissional delegando para o filho, por exemplo, a incumbência de realizar esse projeto profissional. Não dá para ser advogado, médico, engenheiro pelo filho! Não se podem realizar as ações projetadas no lugar do outro, bem como viver no lugar do outro.

Garantidas as três características do projeto, indicadas anteriormente – a "referência ao futuro", a "abertura para o novo", o "caráter indelegável da ação projetada" –, pode-se assinalar a capacidade de projetar como própria da atividade humana.

O modo de ser do humano é o permanente pretender ser. Quem não pretende coisa alguma, que não tem qualquer meta a ser atingida, verdadeiramente não é. [...] Sinteticamente, poder-se-ia afirmar: não só é próprio do ser humano projetar, como é fazer da vida um projeto. (MACHADO, 2000, p. 8)

Considerando os aspectos que discutirmos até aqui, faz-se relevante agora refletirmos acerca da realização do projeto. O que isso quer dizer? Que é preciso ultrapassar o plano das intenções para que a ação, propriamente dita, se concretize.

Nossa cultura tecnológica, opondo-se às sociedades tradicionais, tem falado, cada vez mais, de projeto. Segundo Boutinet (2002), para melhor compreender essa perspectiva, precisamos prestar atenção nas atividades que vivenciamos e que não podem evitar o projeto antes de sua realização. Nesse sentido, temos o projeto como orientador de uma atividade a ser promovida/ desenvolvida. Podemos nos perguntar: isso auxilia na determinação de nossas intenções? Quando passamos da fase de concepção (do plano da idealização de algo) à fase de realização (a implantação propriamente dita), o projeto se constitui em um orientador eficaz à ação, principalmente quando nos possibilita antecipar as variáveis e possíveis falhas que separam o que foi projetado do que será efetivado. Podemos, então, compreender o projeto sendo definido como:

[...] conceito dotado de propriedades lógicas a serem explicitadas em suas conexões com a ação a ser conduzida. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece como uma figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realizada que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a ser criada, uma mudança a ser operada. (BOUTINET, 2002, p. 27)

DESENVOLVIMENTO

2.1 O PLANO DE ENSINO

A existência humana não pode ser separada das realizações significativas que engendrará. Um grande número dessas realizações que concretizam a experiência humana são anteriormente interiorizadas, refletidas, antecipadas e orientadas pelo mecanismo do projeto. (BOUTINET, 2002, p. 247)

Com a política educacional instituída, especialmente, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as Instituições de Ensino Superior passam a elaborar seus planos/ projetos de forma articulada, destacando-se:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Antes de entramos, especificamente, nas questões acerca do plano e projetos pedagógicos, é preciso melhor situar a política de avaliação implementada pelo SINAES. O que esse sistema prevê? Qual é seu objetivo? Que elementos trazem para a política educacional e para o Ensino Superior, pensando nesse nível de ensino no país e sua desejável e crescente qualidade?

Instituído pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é composto por três elementos principais:

1. A avaliação das instituições.

2. A avaliação dos cursos.

3. A avaliação do desempenho dos estudantes (atualmente, denominado Exame Nacional dos Estudantes – ENADE).

Esse sistema avalia os diferentes aspectos presentes em três eixos, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão.

São considerados, ainda, nesse sistema de avaliação: a responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior (IES), o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e outros aspectos.

Instrumentos que levantam e operam informações, como o censo e o cadastro nacional dos estudantes, os resultados do ENADE e outros possibilitam que se delineie um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior para o País.

É preciso destacar que as informações obtidas com o SINAES constituem-se em um instrumento que pode (e deve) ser utilizado pelas IES, de forma a possibilitar que elas orientem seus planos e projetos com vistas à sua eficácia e, espera-se, crescente qualidade acadêmica e social.

O Decreto 5.773 de 09/05/2006, no artigo 16, traz os eixos temáticos essenciais ao PDI e esses se encontram melhor descritos nas orientações do MEC. A seguir, podemos observar os tópicos gerais a serem contemplados no PDI.

I. Perfil institucional

II. Projeto pedagógico institucional – PPI

III. Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância)

IV. Perfil do corpo docente

V. Organização administrativa da IES

VI. Políticas de atendimento aos discentes

VII. Infraestrutura

VIII. Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional

IX. Aspectos financeiros e orçamentários

X. Anexos

A legislação que instituiu o SINAES aponta para a elaboração, pelas IES, do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Ao tratar-se desse tema é que continuaremos esta aula.

O PDI deve ser apresentado ao MEC no momento do credenciamento (ou no momento do recredenciamento periódico da Instituição), mediante sua inserção em sistema próprio (Sistema SAPIENS). Ressalta-se, inclusive, que as Instituições deverão apresentar seus PDIs a cada 5 (cinco) anos, levando-se em conta, e para este fim, o período de vigência estabelecido na legislação.

Que plano é esse, afinal? Do que trata? Em que se articula com os demais projetos da Instituição? Por que é importante?

É no PDI que estão expressos a missão da IES, as diretrizes, metas e projetos a serem desenvolvidos por um período de tempo determinado (em média, cinco anos), os quais permitirão que essa missão seja alcançada em consonância, ainda, com as políticas educacionais mais amplas e previstas para o país.

Como bem destaca a autora Ilma Passos (2004, p. 51):

O plano de desenvolvimento institucional é também um compromisso da instituição com a implantação dos cursos superiores, de forma a assegurar os critérios e padrões de qualidade para o corpo docente, a infraestrutura geral e específica, a organização didático-pedagógica, a descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até a plena integralização do PDI, com a orientação das diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação e a homologação do Ministério Público.

Previsto então no Projeto de Desenvolvimento da Instituição (PDI) e de forma articulada a ele, temos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esse é o tema que abordaremos na sequência.

Para Eyng (2007, p. 163), um projeto pedagógico é sempre entendido como processo e resulta de significados que são construídos socialmente. Apoia-se no conhecimento e na trajetória histórica das instituições e possibilita, ao mesmo tempo, fazer uma projeção de futuro que transita entre o instituído (o que já existe e está consolidado, de certa forma) e o instituinte (o que emerge e está ou pode vir a se constituir – tornar-se o instituído).

O projeto pedagógico expressa a intencionalidade educativa de uma instituição, seus princípios, valores, diretrizes e indicadores de ação. Expressa, dessa forma, o que a identifica e, portanto, a diferencia das demais instituições. Para a elaboração, desenvolvimento, avaliação e redirecionamento (quando couber) do projeto do pedagógico institucional, é preciso garantir a participação da comunidade escolar e colaboradores, tomando por foco as ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira que essas se articulem. Todo esse processo representa uma rica oportunidade para a reflexão sobre a ação educativa e avaliação do alcance dos objetivos definidos pela própria instituição, na sua convergência com as diretrizes nacionais para o Ensino Superior e a qualidade almejada.

Nesse sentido, vale ressaltar que a LDB 9394/96, nos artigos 12, 13 e 14, coloca que a gestão do projeto é de responsabilidade compartilhada, dessa maneira, de todos os profissionais da instituição que, de alguma maneira, também são os responsáveis por sua gestão e seu sucesso.

É com muita clareza sobre o que expressam, tanto o Projeto de Desenvolvimento da Instituição (PDI) como, em especial e mais próximo, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que se pode passar para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Graduação. Esse é o tema que aprofundaremos nas próximas aulas, especificamente.

O PPI de uma instituição de ensino superior, documento importante do ponto de vista pedagógico da instituição e que identifica a sua filosofia e ideologias básicas, precisa ser percebido como elemento de magnitude tal que poderia ser chamado de carta magna institucional [...]. (SILVA, 2011, p. 86)

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é importante para o desenvolvimento da instituição como um todo e cursos ofertados, em um tempo e espaço determinados. Nesse processo de desenvolvimento observa-se que há um conjunto de decisões que precisa ser tomado, sistematicamente, por gestores, professores, técnicos e alunos, considerando, ainda, o contexto em que se insere.

Segundo Veiga (2004, p. 56-57): o projeto "assegura a visibilidade e a incorporação de projetos, planos de atividades pedagógicas e administrativas na comunidade escolar" e, na sala de aula, "contribui para maior nível de mobilidade coletiva dos alunos".

O processo não é unívoco. Além disso,

merece especial atenção as seguintes funções do projeto, segundo Veiga (2004):

Função politizadora: Diz respeito à intencionalidade e cumprimento dos propósitos do projeto, que são decorrentes das opções assumidas pelos sujeitos. Dá visibilidade aos compromissos assumidos pela instituição, explicitando que tipo de cidadania interessa para a sociedade. Permite a explicitação do seu compromisso social a partir da reflexão, investigação e propostas que faz acerca das questões sociais. Guia o comportamento e a prática a partir do que consideram lícito e aceitável em um determinado contexto. Seleciona e filtra informações, produz interpretações sobre a realidade visando transformá-la a partir da intencionalidade do projeto.

Função identitária: Define a identidade permitindo que especificidades do grupo sejam resguardadas. Situa o individual no campo do social e possibilita a construção de uma identidade coletiva de acordo com normas e valores históricos e socialmente definidos. Desempenha, ainda, um importante papel no controle social dos membros da coletividade.

Função epistemológica: Possibilita a compreensão da realidade por meio dos conhecimentos assimilados e que estão coerentes com os aspectos cognitivos e valores da instituição. Essa função contitui-se em uma condição necessária à interpretação/compreensão da realidade educativa e social na qual o projeto se insere.

Função inovadora: Toma por base uma metodologia, a participação para sua construção e reconstrução, congregando os membros da instituição nesse processo participativo. Favorece um processo de reflexão, crítica e de tomada de consciência, acerca das suas potencialidades e limites, com vistas ao que se deseja alcançar. Permite rupturas, mesmo que parciais e situadas em um determinado tempo, exigindo clareza acerca do tipo de ruptura que produz.

Função avaliativa: Possibilita a explicitação de situações problemáticas e/ou dificuldades, bem como alternativas para a correção dos rumos a partir de críticas e proposições. Permeia os processos de elaboração e execução, articulação interna e externa do projeto, levando em conta o que é previsto ou não, o instituinte e o instituído.

De acordo com Veiga (2004, p. 58), a reflexão sobre as funções do projeto:

[...] tem de encontrar correspondência no processo educativo e pedagógico, de acordo com as finalidades da educação, o papel da instituição de ensino superior, as necessidades específicas da comunidade e o contexto em que aquela se insere.

Um Projeto Pedagógico Institucional precisa ser coeso e considerar, em sua elaboração, todas essas funções e demais diretrizes de modo a se constituir em um documento que expresse com clareza a sua missão, para ser o principal norteador na elaboração, agora, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da graduação.

2.2 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC

Ao construir o projeto como norte para as ações educativas que envolverão todos os segmentos da comunidade universitária, certamente a instituição de ensino superior estará caminhando em busca da inovação fundada na concepção emancipatória que exige um trabalho constante de elaboração conceitual e de reflexão. (VEIGA, 2004, p. 55)

Articulado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), tem agora o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação.

O Projeto Pedagógico do Curso de graduação não pode estar distante ou desarticulado das metas mais amplas da instituição, ao contrário, deve agora traduzir essas metas para o que podemos chamar de campo específico de cada um dos cursos de graduação oferecidos.

A Lei nº 10.861/04 e o Decreto 5.773/06 continuam sendo a base e o aporte para a elaboração do PPC. É preciso, no entanto, melhor situar essa base legal para os cursos de graduação, que é nosso foco nessa disciplina. Assim, temos aqui uma sequência para auxiliar no levantamento da base legal e que pode ser diferenciada em alguns aspectos, especialmente quando se entra no detalhamento, na especificidade de cada curso. A melhor maneira de fazer esse levantamento é, em geral, começar da legislação educacional mais abrangente para a mais específica.

Discutindo com a comunidade acadêmica cada um desses elementos estruturais, temos todo um trabalho que resultará no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que não pode se produzido apenas por algumas pessoas, técnicos ou especialistas. O Projeto traz a concepção do curso da área pretendida e como será organizado, com vistas a alcançar as metas de formação do egresso no contexto histórico, político, econômico e social e de acordo com o PDI e PPI da Instituição de ensino Superior em que se insere.

O presente estudo objetiva reconhecer a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais e seus elementos constitutivos para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação.

[...] é importante lembrar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs – são elaborados e atualizados levando em conta as mudanças técnico-científicas aplicadas ao mundo do trabalho, às das transformações no contexto da profissão, às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de gradua-

ção e, sobretudo, aos princípios e diretrizes estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional – PPI. (EYNG, 2007, p. 205)

O Projeto Pedagógico do Curso precisa considerar o mundo do trabalho estando sempre atualizado com o que está em evidência, suas demandas e àquilo que podemos vislumbrar para um futuro próximo. Esse é um diferencial e as instituições mais atentas para esse aspecto acabam por reformular/ atualizar seus projetos com maior rapidez e conseguem, assim, obter êxito. Ao mesmo tempo, não se pode mudar tudo aleatoriamente e a todo o momento por algo que é novo ou está emergindo. As mudanças são necessárias e precisam apoiar-se em discussões consistentes e em uma avaliação permanente do projeto, para produzirem os efeitos desejados. A base para essa discussão deve garantir os princípios contidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, também lembradas pela autora e mencionadas com propriedade na epígrafe que dá início a esta aula.

Retomando alguns dos elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso de graduação (como exemplo, o Curso de Administração, Art. 2, § 1º), vamos agora desenvolver algumas das questões às quais eles nos remetem na sua elaboração.

I - Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções: institucional, política, geográfica e social: Neste item, não podemos deixar de levantar os objetivos gerais do curso com muita clareza e objetividade e de acordo com princípios e os objetivos e metas mais amplas, previstas no PPI. Há, ainda, que se considerar a questão local. Podemos nos perguntar: onde está localizada a instituição, como se organizam as atividades produtivas nesse local? Que formas de organização social estão presentes nessa região? Que público almejamos atender e quais as suas necessidades, considerando as dimensões humana, social, ética, técnico-científica?

II - Condições objetivas de oferta e a vocação do curso: Aqui, é preciso observar o contexto em que a instituição está inserida e a demanda por um determinado curso de graduação; também as possibilidades reais para a oferta desse curso e a vocação precisam ser cuidadosamente avaliadas.

No corpo docente há profissionais com formação para atender à demanda do novo curso? A instituição já possui cursos da mesma natureza, portanto, experiência ou tradição nessa área? A decisão será por uma nova área, que elementos facilitadores e dificultadores avaliam encontrar? As dificuldades podem ser facilmente superadas? Que investimentos em recursos humanos, materiais ou outros precisarão fazer? Para esse curso, qual é a infraestrutura necessária? Precisa-se de laboratórios?

III - Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso: As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dispõem sobre a distribuição geral da carga horária, discorrendo sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sobre a formação que se espera do egresso, as formas de avaliação, as questões relacionadas ao campo teórico-prático, atividades complementares, de integração no curso. Já o dado acerca da integralização do curso está contemplado na legislação própria. Para o Curso de Administração, e consultando a legislação em vigor para esse fim (a Resolução nº 2 de 18 de junho de 2007), verifica-se que o tempo mínimo e máximo para essa integralização é 3.000 horas e o limite mínimo de quatro anos. Isso significa que nenhum aluno (em nenhuma instituição que ofereça esse curso) pode terminá-lo antes de quatro anos, garantido um mínimo de 3.000 horas.

Não concluindo o curso no tempo máximo, conforme definido no projeto do curso, o aluno estará jubilado e precisará realizar um novo processo seletivo, ser aprovado, fazer sua matricula novamente, ter o seu histórico avaliado (observando adaptações ou aproveitamento, conforme possibilidades/ necessidades para atender ao previsto no curso vigente e, assim, concluí-lo).

IV - Formas de realização da interdisciplinaridade: Nesse item, cabe explicitar no projeto pedagógico do curso como os conteúdos das disciplinas de formação básica, profissional, de estudos quantitativos e complementares previstos nas DCNs se articularão com vistas à formação e desenvolvimento de competências e habilidades esperadas para o egresso do curso de Administração. É preciso considerar, ainda, as atividades de pesquisa e extensão (junto à comunidade) e a inserção no mundo do trabalho, no contexto atual.

V - Modos de integração entre teoria e prática: Assim como a questão da interdisciplinaridade, é preciso apresentar no projeto as formas pelas quais se promoverá a integração entre teoria e prática. Há disciplinas mais específicas e de natureza teórica ou prática e essas precisam ser articuladas no todo do curso. O Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso e as diferentes disciplinas precisam ser planejados, desenvolvidos e avaliados, como foco nessa articulação.

VI - Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem: Há que se ter um cuidado especial com o tema da avaliação de modo que não seja pensada somente em termos classificatórios, mas, sim, em seu caráter formativo. De acordo com o que se pretende na formação do egresso do curso vigente, com as diretrizes gerais e os princípios da instituição para este fim (expressos no PPI), é que as decisões acerca desse processo e seus ins-

trumentos devem ser feitos.

2.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Pretende-se compreender o conceito de currículo, sua importância no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e para o alcance da formação almejada para os alunos da graduação.

[...] a construção e a elaboração da proposta curricular implicam compreender que o currículo é mais do que os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas. (LIBÂNEO, 2008, p. 173).

Segundo Libâneo (2008, p. 168-170):

o currículo constitui-se no elemento central do projeto pedagógico e viabiliza o processo ensino-aprendizagem. É na proposta curricular que se materializam as intenções e orientações didáticometodológicas do projeto, com foco no alcance dos objetivos nele explicitados. Assim, "enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática". Buscando na etimologia da palavra, temos que "currículo" significa o "ato de correr, percurso" e vem do verbo latino currere (correr). Podemos então, associar significado ao percurso que empreendemos ao longo da nossa formação, aqui, especificamente, a formação acadêmica.

Deparamo-nos, mesmo na área da educação e de modo geral, com interpretações equivocadas ou reducionistas acerca de currículo, no qual esse é considerado como equivalente ao conjunto de disciplinas de um curso ou que se denominava grade curricular. Hoje, não se deveria, nem mesmo usar o termo grade (que nos remete a um modelo tradicional e à imagem de disciplina estanques, em compartimentos, isoladas umas das outras). Essa parte, o que hoje chamaríamos de estrutura ou matriz curricular, integra o currículo, mas não é sinônimo do mesmo. Não há uma definição fechada, pronta e acabada em que se possa enquadrar e represente o currículo, na sua abrangência.

Considerando essas questões - conhecimento, identidade e poder -, entendemos melhor porque se faz fundamental a participação efetiva dos gestores, professores e alunos, entre outros, na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação permanente do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Respondidas as questões sobre "o quê" e "por que" ensinar, deparamo-nos com outro desafio, que é o "como" ensinar. Para responder essa questão, é preciso buscar o aporte teórico-prático do campo das metodologias de ensino. Aqui é preciso tomar decisões que não podem estar desvinculadas de que alunos desejaram formar e com que conhecimentos, competências e habilidades, sob pena de incorrer em graves equívocos.

Tomando o princípio de que desejamos formar sujeitos autônomos, críticos, atuantes e no contexto atual, a decisão não pode ser por uma metodologia centrada no tradicionalismo, por exemplo. Um modelo em que o Professor é o detentor do saber e o aluno, uma "tábula rasa" que deve aprender conteúdos que o professor determinar como válidos, de forma mecânica, com uma avaliação centrada na memorização de fatos ou conceito... Bem, que forma de trabalhar com os conhecimentos (que metodologia) é a mais adequada para alcançar a autonomia, a criticidade... pelos alunos?

Essas questões nos colocam diante do campo de intenções e práticas que estão associadas, diretamente, à organização curricular do curso e essas, assim como o PPC como um todo, não estão dissociadas das práticas sociais e, do que a própria sociedade considera como necessário que os alunos incorporem como saberes, valores, competências.

Para Libâneo (2008, p. 170)

Quando os professores e a equipe escolar planejam um currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender? Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências em jogo na sociedade.

Definidas, deste modo, questões sobre "o quê", "por que" e "como" ensinar, está contemplado as questões fundamentais ao currículo? Sem dúvida, a clareza acerca de todos esses elementos é premente, mas não elimina muitos outros aspectos.

O debate sobre a avaliação é fundamental, mas para esse tema dedicaremos uma aula inteira e será a última. Aqui, cabe uma discussão fundamental ao currículo e que diz respeito à sua distinção em níveis, a saber: o currículo formal, currículo real e oculto. Estudando esse assunto (e abordando-o segundo sua separação em níveis, ou não), muitos são os autores aos quais poderíamos recorrer. Considerando o aprofundamento desejado para o momento, a opção foi pelo que nos apresenta o autor Libâneo (2008, p. 171-173), que assim e resumidamente, define esses níveis:

Currículo formal: Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional, que no caso da Universidade, possui diretrizes curriculares nacionais traçadas pelo Ministério da Educação (MEC). O currículo formal (ou chamado de "oficial") é representado pelo conjunto de diretrizes que são prescritas pela instituição.

Currículo real: Trata-se do currículo que acontece, efetivamente na sala de aula

e a partir do que foi definido no projeto pedagógico e é colocado nos planos de ensino. É a efetivação do que foi planejado e replanejado, mesmo tendo havido mudanças em resultantes das diferentes práticas e experiências do professores, seus valores, crenças, modos de pensar, sentir e agir. É o currículo que decorre do uso que os professores fazem do currículo formal e do que, disso, fica na percepção dos alunos. É o currículo que realmente se efetiva a partir da ação dos sujeitos. Alguns autores o denominam como currículo experenciado.

Currículo oculto: Aqui são observadas as influências que afetam as aprendizagens dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores e não aparecem no currículo formal. São decorrentes das diferentes experiências, crenças, valores e significados construídos culturalmente, trazidos para o espaço da escola e nele vivenciados. O currículo oculto é representativo de "tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar" (incluindo o que é trazido para esse meio pelos diferentes atores que dele participam: alunos, professores, gestores, pessoal administrativo e de apoio...). Não aparece, dessa forma, no campo do prescrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino no Brasil tem sido marcado através dos tempos como forma de controle social e alienação da população.

O ensino superior não fica de fora deste contexto. A cada período de nossa história, nossas faculdades e universidades eram incumbidas de formar defensores do sistema vigente. O currículo sempre foi utilizado como forma de controle.

Os profissionais formados pelas faculdades e universidades brasileiras precisam estar aptos ao mercado de trabalho e capazes de lutar pelos seus direitos e o mais importante, conseguir mudanças.

Todos estamos inseridos dentro do sistema capitalista e temos que nos destacar dentro dele.

Não apenas os mais fortes, privilegiados, conto quer o sistema, mas todos. Pensamos não ser mais possível ficarmos nus lamentando das desigualdades do sistema capitalista e nos colocarmos como "coitados", "sem oportunidades", e acreditamos que um passo importante em relação a isso seria um currículo elaborado de acordo com a realidade local e dando a oportunidade de uma construção plural.

A discussão de novas metodologias de ensino, a revisão de currículos, com a inserção de novas matérias, os processos de avaliação permanente de todas as atividades desenvolvidas vão permitir que se estabeleça um perfil para os cursos do ensino superior, definindo-se, claramente, o papel que os mesmos devem desempenhar na sociedade.

Tomar o aluno como um sujeito capaz de transformar sua aprendizagem numa prática emancipatória é admitir que nossos cursos carecem de mudanças em nível do cotidiano escolar, capazes de instaurar uma nova ética e uma nova prática social, que implica articular um novo projeto para os cursos de formação profissional no âmbito da pós-graduação configurada nas dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica.

REFERÊNCIAS

BOUTINET, J. P. Antropologia do Projeto. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 julho de 2019..

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário

Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acessado em: 11 julho de 2019

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 11 julho de 2019

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 15 de abril de 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acessado em: 11 julho de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/

CES nº 04 de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 de julho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acessado em: 11 julho de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 05 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 15 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 11 julho de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 11 julho de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 05 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 15 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 11 julho de 2019

EYNG, Ana Maria e GISI, Maria Lourdes (orgs). Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Didática do Ensino Superior. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. Metodologia do Ensino Superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeir os. Desafios a serem enfrentados na capaci tação de gestores escolares. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun., 2000

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Qualidade de ensino e formação do professor. In: Educadores para o século XXI – Uma visão multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

MELLO, Guiomar Namo de. Cidadania e competitividade, desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

VEIGA, Ilma P. A. Educação Básica e Educação Superior: projeto políticopedagógico. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

SILVA, Rinalva C. Gestão do Ensino Superior: temas atuais. São Paulo: Biblioteca24horas, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias críticas de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO EM EQUIPE

MICHELE ODO QUEIROZ

RESUMO

O presente trabalho apresenta o trabalho em equipe como instrumento de viabilização da Gestão Escolar, pois atualmente a gestão democrática é um dos modelos de gestão mais eficazes para a qualidade da administração escolar. Sabe-se que a Educação contemporânea, sustentada em preceitos de participação, solidariedade e democracia constitui-se assunto de grande evidência nos debates e políticas públicas. O trabalho em equipe na gestão Escolar propicia ao profissional gestor debater com seu grupo de colaboradores internos, como professores, coordenadores e funcionários, bem como com os alunos e seus familiares, todas as atividades e intervenções que serão aplicadas na escola, de forma a satisfazer aos interesses sociais. Todo esse processo requer da equipe um gestor- líder mediador das ações, que eleve a autoestima, estimule a autonomia, o autocontrole, o autodesenvolvimento, a participação e a desvinculação da resistência dos membros da equipe frente ao novo modelo de gestão, sendo democrático, crítico e criativo na execução do Projeto Pedagógico. Estudar profundamente o assunto em voga significa contribuir de forma concreta para o setor da educação escolar, ao passo que estimula os alunos a pensarem e a organizarem

seus posicionamentos de forma a possuírem condições de tomar parte em situações de gestão que venham a figurar por toda sua vida. Na área da gestão escolar constitui mais uma fonte de pesquisa e para quem deseja compreender mais profundamente esse tipo de gestão, a pesquisa realizada traz para conhecimento capítulos interessantes que afirmam o trabalho em equipe como sinônimo de qualidade na Gestão Escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Trabalho em Equipe, Autonomia.

ABSTRACT

This paper presents the work as a team as a tool for development of the Management School, as currently the democratic management is one of the most effective models of management for the quality of school administration. It is known that the contemporary education, backed by precepts of participation, solidarity and democracy is itself a subject of great debate and evidence inpublic policies. The teamwork in the management school provides professional manager to discuss with your group of internal employees, as teachers, coordinators and officials as well as with students and their families, all activities and interventions that will be implemented at the school to satisfy to social interests. The entire process requires a manager's team-leading mediator of the shares, which amounts to self-esteem, stimulates autonomy, the self, the self, participation and untying the strength of the team members facing the new management model, and democratic, Critical and creative in implementing the Educational Project. Study the matter thoroughly in vogue means contribute concretely to the sector of school education, while encourages students to think and organize their positions in order to have conditions to take part in management situations that will appear throughout your life. In the area of school management is another source of research and for those who want to understand more deeply this type of management, the search for knowledge has made interesting chapters who claim the work as a team synonymous with quality in the Management School.

Palavras-chave: School Management, Teamwork, Autonomy.

INTRODUÇÃO

As instituições sociais existem simplesmente porque há a interação entre os seres humanos, dotados da plena capacidade de conviverem em grupo, num meio social. A escola, enquanto uma dessas instituições sociais, existe porque algumas atividades não podem ser realizadas por um único indivíduo, ou ainda, porque algumas pessoas descobrem que, se unirem suas forças, conseguirão fazer coisas com mais facilidade e qualidade. Sabemos que a missão da escola é educar, preparando o cidadão e o profissional para a vida em sociedade.

Diante disso, as contribuições individuais e a harmonização das mesmas são muito importantes nesse processo que visa o alcance desse objetivo comum na educação, além dos fatores que o envolve: ensino, aprendizagem, apoio pedagógico, orientação, apoio administrativo, incentivo, acompanhamento familiar.

As mudanças no modelo de gestão, as práticas de participação e o espaço aberto que se inicia nas organizações escolares confirmam a necessidade do envolvimento e comprometimento das pessoas, prevendo perspectivas mais otimistas para o clima organizacional desejado.

Dentro deste contexto, esta pesquisa tem por tema central as Relações entre gestão escolar e um trabalho de equipe, sob o questionamento: Qual é a relação do trabalho em equipe e a construção de uma gestão educacional de qualidade? É norteada pelo Objetivo Geral: estabelecer relação entre gestão educacional e o trabalho em equipe para a produção de um trabalho de maior qualidade e satisfação pessoal dos funcionários, e pelos Objetivos específicos: refletir acerca do papel do gestor escolar frente aos conflitos, refletir sobre os conceitos da gestão democrática e a sua presença na unidade escolar assim como também sobre a autonomia, refletir acerca da importância do trabalho em equipe, e relacionar teoria e uma situação cotidiana vivida numa unidade escolar.

CAPÍTULO I - MUDANÇAS DE PARADIGMAS NA SOCIEDADE E, POR CONSEGUINTE, NA EDUCAÇÃO

Estamos vivendo um momento singular de refinamento das ações educativas, em que o diretor pode ser o mais forte aliado da comunidade escolar na implantação dos padrões de qualidade, na formação de alunos, na competência dos professores e demais servidores. A função primordial do administrador escolar, baseada na liderança e competência, é manter a escola em atividades harmoniosas, participativas e produtivas, delegando, acompanhando e exigindo tarefas, com autenticidade e ponderação, transformando o discurso em ação. (ROSSETTI, 1993).

Em Libâneo (2004), podemos complementar este assunto à medida em que ele afirma que as organizações sociais mudam quando surgem pressões externas, decorrentes da insatisfação das pessoas com a ordem existente. A escola vem sofrendo enormes pressões externas e a sociedade tem demonstrado seu desagrado em relação ao trabalho realizado pelas instituições educacionais. Dentro da organização escolar, o descontentamento deixa claro o anseio por

uma maneira diferente de fazer a educação.

Paro (1997) tece uma reflexão relevante sobre isso ao propor que a nossa escola não poderá ser meramente considerada como um fenômeno estático, assim como também não é a democracia uma forma estática de vive. Diante do momento de transição, a hipótese levantada é de que a população clama por um novo diretor, competente, eficaz, comprometido com a Gestão Participativa.

Pode-se dizer que compete ao Diretor de Escola, o exercício institucionalizado de reuniões para a promoção integralizável, o que pressupõe o clima organizacional, o procedimento participante, o domínio das técnicas para dirigir, para delegar poderes; oportunidade de auto-avaliação e autoaperfeiçoamento; e, sobretudo, real conscientização das necessidades de mudança.

A gestão escolar pretendida, ou seja, em equipe focaliza, assim, o real valor da autonomia e da qualidade no ensino, em que sua origem está nos recursos humanos envolvidos e comprometidos com sua comunidade escolar. Cabe a eles, desta forma, organizar a escola, num trabalho de equipe para que as ações sejam democratizadas e visem a melhoria da atuação de todos os envolvidos no Projeto Pedagógico.

A administração educacional aponta para uma democratização da escola:- a administração participativa. Uma proposta para a gestão da escola é o trabalho de Paro (1993, p.164), que propõe a transformação social via escola por meio de uma administração transformadora: "As vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente".

Fonseca (1994) observa que “é preciso estar atento a alguns pressupostos que aparecem como uma necessidade circunstancial de demonstrar uma aparência fictícia do real". Ela afirma que os "gestores” têm se utilizado da retórica democrática, sem um exercício concreto dessas práticas no setor educacional e, especialmente, no interior das escolas. Assim, o papel do educador-dirigente tem que ser recuperado como profissional, preponderantemente, pela responsabilidade social que a sociedade lhe confere sob a ótica de uma instituição social.

Dentro desse contexto, faz-se necessário refletir sobre os caminhos importantes ao cenário da autonomia e da qualidade necessárias, conquistadas pelo trabalho participativo que as escolas ainda precisam alcançar em sua plenitude, através de uma gestão pragmática e significativa.

Há estudos em que há uma distinção nas nomenclaturas Administrador Escolar e Gestor Escolar, tendo em vista as mudanças na sociedade brasileira e de paradigma com que é a vista a Educação Brasileira.

Segundo Alonso (1976), o administrador da escola também é visto como o executivo principal do sistema escolar, aquele de quem depende o êxito das decisões e, por isso mesmo, pode ser considerado como co-participante essencial do processo de decisões.

A administração escolar, normalmente, revela-se ainda conservadora, precisamente porque mantém esses objetivos apenas em nível do discurso. Na prática, eles acabam negligenciando ou mesmo substituídos por fins que condizem com os interesses dominantes com a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução de problemas sociais, ou ainda, a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dominantes.

Assim, de maneira superficial, o Administrador Escolar deve ser articulador administrativo, tem que ser líder, possuir visão global capaz de avaliar as especificidades da escola, recursos humanos, materiais e financeiros. O gestor, por sua vez, é considerado o catalisador das necessidades e reivindicações da comunidade que precisam ser defendidas junto aos órgãos superiores, ou seja, é o mediador da equipe, considerado o executor das decisões deliberativas pelo Conselho de Escola.

A palavra gerir vem do latim “gerere”, que significa administrar, criar, executar, produzir. Portanto, o papel de um gestor é o de administrar uma empresa ou instituição, sendo justo com todos, desmistificando o caráter de liderança, atuando num estilo mais cooperativo e solidário. O bom gestor deve ser um bom ouvinte e pesquisador, para que possa reconhecer e aceitar diferentes opiniões da sua, sabendo escutar e admitir seus erros, trabalhando e aprendendo juntamente a sua equipe. A cada processo o gestor deve aprender, recomeçar e continuar o seu papel de gestor, estando preparado para lidar com seres humanos errôneos, assim como ele mesmo. Além de todos estes aspectos o gestor deve ter um caráter de liderança, responsabilidade, autoridade, e não autoritarismo, e, acima de tudo, ser competente, para que assim possa ser capaz de tomar as decisões necessárias para orientações e planejamento do trabalho.

A escola representa a transição da criança com o mundo social, cabendo-lhe um papel de inserção da criança na sociedade. Portanto, a escola precisa repensar sua estrutura e evoluir dentro de novos paradigmas, assumindo a responsabilidade de não transmitir conteúdo, mas de desenvolver habilidades, competências, valores e atitudes. Para que se possa emergir em uma nova realidade escolar é preciso estruturar a base organizacional das instituições educativas. Cada membro escolar deve estar atento à cada habilidade do aluno, assim como: Diretor - Processos - Coordenador - Talentos - Professor - Conhecimento -

Administrador - Recursos.

Assim sendo, os gestores educacionais são membros de uma equipe que constitui a escola, onde são subdivididos em duas diferentes estruturas: estrutura formal e informal.

A estrutura formal é constituída de funções que estão previstas e ordenadas, numa organização já pré-definida. Deve-se acrescentar que, a estrutura formal da escola também é constituída pelos objetivos, tecnologias e estrutura escolar, que está registrado no regimento, Projeto Político Pedagógico, plano de estudos, normas e outros documentos.

A estrutura Informal reflete a satisfação das necessidades e se organiza por afinidades, onde são estabelecidas regras de grupos, valorização de grupo e inserção de um no todo (equipe). Podemos dizer que estão inseridos nesta estrutura informal, os sentimentos, valores, atitudes e normas do grupo. Após a análise de todas as estruturas, sob esta nova ótica de gestão educacional, a qual evolui com uma mudança paradigmática na educação, é necessário que haja sempre a conscientização dos membros da instituição para a tomada de decisão sobre as orientações e planejamentos. Esta autonomia limita-se uma vez que faz parte de uma equipe de trabalho, em que é necessária grande flexibilidade para o entendimento de todos os envolvidos.

Outro papel de suma importância para os gestores é o de estimulador. Para isto, necessita empenhar-se na valorização e capacitação dos recursos humanos da instituição, no remanejamento de setores e no incentivo aos treinamentos, para que assim o funcionário sinta-se constantemente motivado e valorizado.

Um bom gestor deve atentar-se, não só em relação ao aprimoramento de seus funcionários, mas também com o seu, pois a grande cobrança de pais, secretarias e comunidade a que está exposta a Instituição, cada vez mais exige que os gestores estejam em constante evolução e capacitação devido ao acelerado crescimento e inovação das tecnologias. O gestor deve estar envolvido com diferentes aspectos, mas sempre no sentido de aprimoramento, crescimento, capacitação, motivação entre outros variados conceitos que também podem ser incluídos para que se possa ter uma visão ampla e detalhada ao mesmo tempo sobre uma empresa e desempenho de seus colaboradores. Por isso, é necessário a preocupação com a formação de uma equipe qualificada, para que assim a Instituição possa evoluir constantemente com o apoio de todos os participantes e assim tenha como resultado a boa administração de um gestor.

Em suma, gestão não é sinônimo de administração, visto que a última de dá pelo mecanicismo, o chefe atua sem a participação dos demais, estabelece o que deve ser feito, segue um sistema autoritário, organiza, direciona, coordena e controla, visando sempre a eficácia. A gestão, por sua vez, pressupõe um novo paradigma, segundo o qual, o líder atua de maneira democrática – todos têm voz e vez – busca-se soluções práticas adequadas às necessidades da instituição. O

gestor, além das atividades do Administrador escolar, enfatiza os aspectos filosóficos e políticos.

Vale ainda ressaltar que a gestão não substitui, não elimina, não prescinde a administração. Apenas a supera em suas limitações, dando um novo significado, mais abrangente e de caráter transformador. Assim, a gestão amplia o conceito de ação individual – cada um trabalha pelo seu espaço – para o conceito de ação global – o trabalho é coletivo, propicia a interação e a participação ativa de todos, fazendo com que os objetivos sejam atingidos com mais facilidade (LIBÂNEO, 2004).

CAPÍTULO II - O TRABALHO PARTICIPATIVO

Uma das contribuições mais destacadas e expressivas, abordando o comportamento social e organizacional dos recursos humanos brasileiros da década de 90, é apresentada por Rossetti (1993), através da sistematização de tendências, destacando-se para esta reflexão a seguinte: necessidade de maior participação: será muito importante ver nas organizações a abertura do processo participativo e, ao mesmo tempo, a conscientização da corresponsabilidade dos que ajudam a decidir; a importância do trabalho coletivo e dos exemplos comportamentais que serão sempre uma das pilastras do processo educacional.

A democratização da organização é entendida, aqui, como a criação de um clima formal e informal que permita, aos indivíduos e grupos, o exercício da disputa democrática do poder (poder este compreendido como uma condição que permita às pessoas exercerem uma influência reconhecida, sem que isso represente uma subversão da ordem); entendida, também, como a busca de participação nas decisões de planejamento e controle através do diálogo, da negociação e da parceria bem sucedida.

Severino (1992, p.88) afirma: "O exercício participativo da gestão da Escola é o melhor investimento possível para a prática da democracia, que já é um valor em si mesma, mas que ainda é a melhor mediação para a formação dos educandos com vistas à autêntica cidadania." O que leva a acreditar que o Diretor de Escola maximiza seu próprio poder e oportunidade de sucesso, quando propicia, às pessoas com quem trabalha, condições para alcançarem sentido de poder e sucesso.

Lück (1998, p.16), por sua vez, assevera que:

"[...] a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os também na realização das múltiplas tarefas de gestão. Esta abordagem também amplia a fonte de habilidades e de experiências que podem ser aplicadas na gestão das escolas."

Isto significa respeito ao ser humano, como ser singular, que busca e pode realizar seu projeto, com seus próprios esforços, sem autoritarismos. Em consonância com as assertivas anteriores, Motta (1995) assim se exprime, considerando que a preocupação com a participação é algo que decorre de valores democráticos, isto é, da ideia de que a sociedade ou as coletividades menores com a empresa ou a escola são pluralistas, constituindo-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos e que, por isto mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta.

Assim, participar não implica que todas as pessoas ou grupos opinem sobre todas as matérias, mas implica, necessariamente, algum mecanismo de influência sobre o poder.

De acordo com a citação anterior, Gardner (1990, p. 162) afirma que a palavra participação vem sendo usada nas últimas décadas, principalmente para denotar envolvimento político, como na expressão democracia participativa. O autor assim se expressa:

"[...] é pouco inteligente permitir que uma palavra valiosa seja tão arbitrariamente restringida. Pais que colaboram com a escola estão participando. [...] Todos estão dando sua contribuição construtiva para a vida da comunidade. – tomando parte, participando. O setor voluntário de nossa sociedade oferece oportunidades infinitas para esse tipo de envolvimento."

Na sociedade, como afirma Gardner (1990), acredita-se que todas as pessoas deveriam ser ouvidas. No entanto, encontram-se variações consideráveis em torno dessa norma.

Sob o mesmo enfoque, Vianna (1986) propõe que a partir da convivência com pessoas que discutem, decidem, executam e controlam atividades propostas comunitariamente, a educação poderá efetivar, da melhor forma possível, seu objetivo de desenvolver integralmente a personalidade humana e sua participação na obra do bem comum, pois, enquanto refletem, conscientizam-se, posicionam-se e decidem a respeito dos problemas de sua comunidade, os indivíduos se sentem integrados, agentes e responsáveis por esse mesmo bem comum que ajudam a construir. É dessa forma, segundo a autora, que, dentro de cada unidade escolar, em cada comunidade, poderá ser iniciado um trabalho participativo.

Nesse sentido, a escola é, juntamente com a família, diretamente responsável pelo processo de socialização do ser humano em seu ambiente; contribui efetivamente para a incorporação das crenças e valores que irão guiar a maioria das condutas e atitudes do indivíduo em relação à sua comunidade e a todas as organizações em que ele interagir no futuro.

Compete, à organização escolar, propiciar condições favoráveis para o trabalho com as pessoas, para que elas possam enfrentar e superar os conflitos em qualquer processo de mudanças. Processo este analisado e discutido, para que possam assimilar e assumir as decisões promovidas por seus pares em busca da qualidade nos resultados do trabalho desenvolvido. De acordo com essas afirmações, Demo (1994, p.88-89) assinala: "A transformação da escola em ambiente didaticamente construtivo e participativo pode ser assumida como o desafio da hora por parte da gestão pública (...)". Assegura ainda que uma direção adequada há de se colocar, como desafio, a fomentar ambiente favorável entre os professores, sobretudo liderando o projeto pedagógico próprio, "no sentido de sair da mesmice medíocre do mero ensinar e do mero aprender, para aderir ao compromisso formativo".

Trata-se de revirar uma tradição secular reprodutiva, cercada de todos os empecilhos imagináveis que repelem a inovação. Demo (1994, p.89) acrescenta, complementarmente, que a confecção do projeto pedagógico não pode ser apenas ato administrativo rotineiro, e, sim: "(...) deve ser o signo da criatividade da escola, a demonstração palpável de trabalho de equipe, o teste da habilidade construtiva sempre renovada."

CAPÍTULO III - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM EQUIPE

Para que a organização e trabalho de equipe aconteça efetivamente, torna-se necessário tomar decisões sobre a utilização dos recursos disponíveis e sobre os próprios objetivos organizacionais. Esse processo é chamado administração. Para ter vida a organização precisa ser administrada, gerida. Administrar uma organização seja ela escolar ou de qualquer outro tipo, envolve, segundo Maximiano (1995), quatro tipos de decisões:

a) Planejamento: definir objetivos, atividades e recursos.

b) Organização: definir o trabalho a ser realizado, os responsáveis pela realização e a alocação dos recursos disponíveis.

c) Direção: mobilizar as pessoas para realização das atividades que levarão aos objetivos.

d) Controle: assegurar a realização dos objetivos e identificar a necessidade de modi-

ficá-los.

Tomar decisões é a essência da atividade administrativa. É o que provoca o movimento da estrutura organizacional em busca dos seus objetivos. Em virtude disso, muitas vezes tende-se a centrar na figura do líder (presidente da empresa, diretor de escola...) o sucesso ou fracasso da organização. O líder é quem decide. Uma administração ou gestão desse tipo, centralizada em uma pessoa, é chamada de diretiva. Nela, o líder estabelece os objetivos de toda a organização, define o que vai ser realizado, por quem, quando e com que recursos. Ele dirige as pessoas para que cumpram o que foi estabelecido e verifica se o que foi determinado efetivamente foi realizado. Existe uma clara divisão entre quem manda e quem obedece. Contudo, a administração não precisa ser desse jeito. A figura do líder é importante, mas isso não impede que a administração seja exercida de forma participativa: os objetivos da organização são definidos pela equipe que a forma, existe participação nas definições sobre as atividades que serão desempenhadas, bem como no desenvolvimento das mesmas e dos recursos que serão nelas alocados; a mobilização para a realização das atividades não é diretiva e o controle da realização dos objetivos organizacionais é exercido por todos.

Embora ainda seja possível encontrar organizações com administrações diretivas, existe uma tendência crescente na descentralização de decisões, maior autonomia dos indivíduos na realização de suas tarefas e participação no planejamento e resultados organizacionais. Esse movimento não acontece por acaso. A ciência da administração tem apontado cada vez mais as vantagens e oportunidades de uma gestão democrática e participativa: compromisso, motivação, criatividade, atitudes colaborativas são alguns deles. A escola não tem fugido a essa tendência: utilizando um processo administrativo fundamentado em decisões democráticas, a escola tem buscado, cada vez mais, a melhor utilização dos recursos disponíveis em prol de resultados positivos. Assim, considerando essencial a participação daqueles que formam a organização escolar em sua administração, propõe-se desenvolver a equipe que forma a escola, para uma efetiva administração participativa mediante decisões compartilhadas.

A escola pode ser entendida como interação dos sistemas técnico e social. O sistema técnico, envolvendo o propósito, a divisão do trabalho, a coordenação, a burocracia (regras formais, profissionais e impessoais) e a tecnologia (máquinas, conhecimento especializado). O sistema social, envolvendo as pessoas e seus comportamentos (valores, rituais, hábitos...), ambos interdependentes e complementares para seu sucesso.

CAPÍTULO IV - CARACTERÍSTICAS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Libâneo (2004) reitera que a gestão democrática é parte integrante do projeto pedagógico da escola, como expressão da sua autonomia e de sua identidade própria, particular. Seguem abaixo alguns conceitos e definições sobre esse tema: · Democrática, entendida como democratização do acesso, do saber e das relações;

· Abrangente, envolvendo os diversos âmbitos previstos na LDB: pedagógica, administrativa e financeira;

· Participativa, envolvendo os diversos segmentos que compõem a escola: dos diretores aos vigilantes, incluindo professores, técnicos, funcionários, pais, alunos; · Educativa, implica a consciência de que a aprendizagem para o exercício participativo e propositivo da cidadania passa, necessariamente, pela vivência democrática. Só se aprende democracia, sendo democrático;

· Supõe a implantação e implementação de estruturas de reflexão e tomada de decisão coletivamente, como: forma comunitária de escolha dos diretores, assembleias gerais da comunidade escolar, conselhos deliberativos escolares, associações de pais e mestres, grêmios escolares;

· Supõe a instituição de mecanismos de circulação de informações entre os diversos segmentos e de estímulo e incentivo à participação, como reuniões periódicas, murais, boletins informativos, divulgação de atas e relatórios;

· Administrar o pessoal lotado na escola é tarefa primordial, precisando criar-se um clima de convivência democrática.

· Exige liderança da equipe gestora para estimular a participação, refletir e sistematizar o processo, dirimir conflitos, solucionar criativamente os problemas, contribuir para a geração de consensos internos por meio do diálogo sobre os diferentes olhares;

· Exige o redesenho do poder na escola. As decisões passam a ser tomadas coletivamente e já não mais por uma pessoa ou pequeno grupo de pessoas; · Exige a consciência de que o que se pretende é a gestação de uma nova cultura fundamentada na participação e na democracia. Esse é um processo lento, o que exige, portanto, avaliação permanente do processo;

· Exige processos sistemáticos de formação de todos os segmentos para a participação. Formação dos diretores, dos conselhos ou membros das associações para o conhecimento da legislação nacional e local. Muitas vezes impera o conhecimento como fator de poder, o que pode gerar inibição da voz dos pais, funcionários ou alunos;

· É preciso cuidar para evitar a burocratização e a rotinização da gestão, priori-

zando prazos, procedimentos, atas e ofícios, em detrimento do pensar e do agir coletivo;

· É preciso cuidar para que o critério central das decisões coletivas seja o da qualidade da escola pública e não o interesse elitista ou excludente ou descomprometido com a educação que ainda impera em determinadas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi destacado que a organização dentro de uma instituição, qualquer que seja, inclusive no âmbito escolar, é o grande diferencial para se produzir uma gestão de qualidade. Esta nova estrutura e estilo de gestão fora integrada aos ambientes educacionais, através de um novo paradigma, que necessita, repetir, para reforçar, e não mais só transmitir conteúdo, mas sim desenvolver habilidades, competências, inteligências, atitudes e valores. O grande desafio é, por outro lado, gerir as relações pessoais e profissionais de forma a torná-las harmoniosa. Sem o trabalho coletivo, dificilmente consegue-se alcançar os resultados propostos, pois é a integração do grupo que permite uma intervenção para que se definam os objetivos a serem alcançados. Os resultados são significativos, desde que o gestor saiba ser flexível, lidere, tenha responsabilidade e seja competente. Para que todos estes requisitos sejam alcançados é necessário que o gestor tenha conhecimento sobre o que faz, por isso é grande a necessidade da capacitação e aprimoramento constante desse profissional.

Diante disso, a gestão escolar em equipe, ou seja, participativa, significa uma nova forma de administrar a escola, permitindo que haja, por parte dos integrantes que estão relacionados com a estrutura escolar, uma posição mais ativa em relação às políticas que orientarão as atividades da instituição de ensino em determinado período. Gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo. Representa um avanço democrático significativo, sendo uma demonstração efetiva da necessidade que as entidades públicas têm em estabelecer uma nova forma de relação com as pessoas integradas da sociedade, assim se estará permitindo ao aluno um desenvolvimento integrado.

Para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e participativo, é preciso estimular a interação entre os participantes, que possam trocar ideias, dividir tarefas e enfrentar as dificuldades superando as divergências que acabam dividindo o grupo. O cultivo das diversidades de opiniões enriquece e amplia a visão particular do que se pretende realizar ou efetivar. Esse relacionamento permite o questionamento de certezas, a articulação de ações, a participação mais ativa de todos nos processos desenvolvidos no ambiente, o que proporciona a diminuição de resistências às formas de pensar, favorecendo a mudança.

Espera-se do gestor que antes de tudo, seja um educador, utilize as orientações do sistema para fortalecer a função educativa da escola e consiga atuar com toda competência administrativa, para fazer fluir a ação pedagógica. Na gestão participativa em relação à comunidade escolar, é do gestor que se espera a articulação de todas as ações da escola. Se o gestor for comprometido com o trabalho e acreditar no projeto da escola, este terá mais chances de ser elaborado, consolidado e implementado.

O gestor deverá estar consciente de que nem todos os problemas terão solução. A escola busca resolver suas necessidades quando o mesmo delega tarefas a todos os profissionais da escola e até aos colaboradores externos. Ele é dirigente quando organiza o todo em partes, fazendo grande articulação na escola, com o envolvimento de todos mantendo clima favorável, avalia resultados, cuidando para que os acertos sejam valorizados, os erros corrigidos e superados.

Coordenar um grupo requer persistência, honestidade e predisposição para desenvolver a forma da virtude do amor pela escola, da eficiência concreta de deveres e na satisfação da qualidade escolar. Vale a pena, pois um grupo coeso é capaz de mobilizar forças de tal forma que o todo constitua um bem beneficiando a todos.

A participação direta da comunidade é o reconhecimento de sua importância, visto que ela fornece informações que serão a base do trabalho dirigido pela escola, pois na educação cidadã, a reflexão sobre o grupo social em que o aluno se encontra é um requisito relevante e que deve ser observado. A escola só terá maior sucesso se a ação for coletiva, e isto dependerá dos gestores que delegam a escola, os quais precisam transformar sua maneira de ser, agir e construir. Somente a escola comprometida, pode construir coletivamente e formar alunos responsáveis.

Em suma, este tema ainda é inovador, principalmente para as instituições educacionais, visto que, esta nova visão acerca dos procedimentos, tecnologias e ferramentas de trabalho tratado ao longo da pesquisa apresentada, possa vir a contribuir muito para o aprimoramento da gestão educacional. Assim sendo, concluo que a gestão é constituída de vários fatores, como estratégias, ferramentas e compreensão nas relações interpessoais que necessitam ser geridas com muita dedicação e organização para o sucesso da instituição.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. 4ª edição. São Paulo: DIFEL, 1976.

DEMO, P. Educação e Qualidade. São Paulo: Papirus, 1994.

FONSECA, D. M. [et al.]. Administração educacional: Um compromisso democrático. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GARDNER, J. W. Liderança. (tradução de Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro: Record, 1990.

LIBÂNEO, J. C. As concepções de organização e gestão escolar. In: _____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. [et al.]. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. – Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MARQUES, J. C. Trabalho em equipe e qualidade do ensino e da pesquisa – Administração participativa: compromisso e desenvolvimento. In: Revista Universidade - A Busca da Qualidade - São Paulo: IBRAQS, Janeiro/Fevereiro-1994.

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à administração. São Paulo: Atlas, 1995.

MOTTA, P. R. Gestão contemporânea: A ciência e a Arte de ser dirigente, Rio de Janeiro: Record, 1995.

PARO, V. H. Administração Escolar: Uma introdução Crítica. 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

ROSSETTI, J. P. (et al). Transações 2000: Tendências, Mudanças e Estratégias. São Paulo: Makron Books, 1993. cap. 11, p.233-243.

SEVERINO, A. J. O Diretor e o Cotidiano na Escola. In: Série Ideias, nº 12 : - O papel do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE, 1992.

VIANNA, I. de O. Planejamento Participativo na Escola: Um Desafio ao Educador. - São Paulo: EPU, 1986.

AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR

MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES

RESUMO

As brincadeiras e os jogos no ambiente escolar podem se transformar em um espaço agradável e prazeroso, permitindo que o educador alcance sucesso em sala de aula. É por meio do lúdico que as crianças da educação Infantil internalizam conhecimentos e conseguem obter uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar a contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem utilizando-o como estratégia de ensino para obtenção de uma aprendizagem significativa no Ensino Infantil. Tendo como objetivo geral investigar como a ludicidade contribui para a aprendizagem de crianças da Educação Infantil e de modo específico identificar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, caracterizar as atividades lúdicas presentes na Educação Infantil, assim como analisar as atividades lúdicas desenvolvidas no Ensino Infantil, considerando-as como estratégias de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino-Aprendizagem. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O lúdico é um tema que tem conquistado lugar de destaque no cenário educacional, em especial na Educação Infantil, por ser o brinquedo componente imprescindível na fase da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que facilita a produção do conhecimento nesta fase.

A partir dessa questão problema estabelecemos como objetivo geral do nosso estudo investigar como a ludicidade contribui para a aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

Especificamente pretendemos: identificar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil; caracterizar as atividades lúdicas presentes na Educação Infantil e analisar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, considerando-as como estratégias de aprendizagem.

1. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa parte do trabalho, faremos uma reflexão teórica sobre o lúdico na Educação Infantil abordando a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetivo e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade.

Ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, se expressa através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à realidade própria, fornecendo à este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p. 160).

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita à aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural colaborando para a boa saúde mental e física.

Na perspectiva de Vygotsky, a criança, inserida no social é produto de um contexto cultural. Isso facilita a exploração da imaginação, a memória e o registro e de suas experiências. Vygotsky (1989, p.109), afirma que: é enorme a influencia do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens a para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem.

Piaget (1990) expõe a natureza do jogar e do aprender brincando e propõe uma classificação geral, partindo da ideia de que o jogo evolui e muda ao longo do desenvolvimento humano em função da estrutura cognitiva, do modo de pensar concreto de cada estágio evolutivo. Em consequência, podem ser destacadas quatro categorias de jogos: de exercício, de construção, simbólico e de regras. O prazer do jogo contrapõe as frustrações envolvidas, a derrota pode ser suportável, já que o jogo em si e as interações propiciam compensações.

Para Fernández (1991), o aprender é um diálogo com o outro. Supõe a energia desejaste o desejo de dominar. Saída da onipotência, contato com a fragilidade humana, alegria da descoberta, desprender-se, libertar-se.

Segundo Piaget (apud GOULART, 2005, p.44), os jogos de construção, inicialmente impregnados de simbolismo, tendem com o passar do tempo a constituir verdadeiras adaptações (construções mecânicas, por exemplo) ou demonstram soluções para problemas e apresentam-se como criações inteligentes. Tais jogos aparecem no limiar da adolescência e persistem, muitas vezes até a idade adulta.

Na situação do brincar estão sempre embutidas às regras da brincadeira, e o desfio de cumpri-las. Isso favorece que a criança desenvolva atitudes formativas de caráter, como o respeito às regras. Um fator essencial para a aprendizagem é quando este brinquedo provoca na criança uma busca, o brinquedo traz consigo um desafio, isso nos mostra uma das importâncias do brinquedo na educação infantil.

Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar apresenta-se de diferentes maneiras e enfoques. É possível perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e muito especialmente na vida das crianças. Pode-se afirmar que “brincar é viver”, pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo (SANTOS, 2011, p.111). Portanto, o brincar e o jogo são elementos sempre presentes para a formação e para o desenvolvimento infantil.

Em conformidade Vygotsky, declara que o jogo tem função psicológica no desenvolvimento da criança, por isso é preciso investigar suas necessidades, motivações e tendências que se manifestam e como elas se satisfazem ao jogar.

Desta forma, seria possível compreender os avanços nos diferentes estágios de desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança). Sendo esse nível é estimado por aquilo que a criança realiza sozinha. Já a Zona Proximal do Desenvolvimento (ZPD) considera aquilo que a criança conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor, focando a distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência.

Distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. Desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada. Desenvolvimento potencial é o que ele pode fazer e aprender mediante a interação com outras pessoas. Zona de desenvolvimento

próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com ajuda dos outros. (BRASIL, 1997, p.38)

Ao sondar os conhecimentos prévios dos alunos, problematizar os fatos e fornecer ferramentas que auxiliem os alunos a sistematizar este conhecimento, em um espaço propício, munidos de ferramentas que permitam o jogo simbólico, a expressão da criatividade e da fantasia não há como negar a ocorrência de uma aprendizagem de fato.

2. A ESCOLA COMO UM LUGAR DE BRINCADEIRA

Nos dias atuais muitas pessoas acham que a escola é um ambiente onde somente deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto esse processo deverá acontecer de forma lúdica, com brincadeiras, jogos e brinquedos. A escola deve ser um espaço onde a criança sinta vontade de frequentar, onde seja alegre, colorido e que através desse ambiente lúdico propicie uma maior interação com a criança e o ensino. Cabe ao docente conciliar essa brincadeira com os objetivos que delimitou desde o início do ano letivo, segundo Fortuna (2000, p. 9), afirma:

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliares os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade para a construção do ser humano autônomo e criativo [...]

Diante disso, se a escola é "lugar" de aprender, é também "lugar" de brincar, uma vez que o brincar e o aprender está entrelaçado. Assim, o docente contribuirá no processo de formação do indivíduo como um todo, levando em consideração não somente o aspecto cognitivo, mas social, afetivo e cultural. O docente deve planejar suas atividades, dando abertura para as brincadeiras dentro do processo ensino-aprendizagem, mesmo sabendo que muitas vezes a vontade do aluno seja somente a do brincar.

No entanto, ensino desse conhecimento deve vir embutido dentro dessa brincadeira, dessa diversão, por isso é que se diz que muitos alunos aprendem brincando, pois quando menos esperam já aprenderam algo novo.

Desta forma, a aula não precisa ser somente brincadeiras ou conter jogos. De acordo com Fortuna (2000), a aula deve ter características do brincar, e essas características devem ser pensadas no momento do planejamento e da escolha do que vai ensinar. Deve ter um preparo antecipado, para que o professor possa se organizar e assim deixar a escola e a aula um lugar agradável e menos cansativo para a criança.

É nessa perspectiva, que a escola pode ser vista como um lugar de brincar, onde o professor deixa de ser o centro do processo e começa a ver o aluno como principal sujeito que constrói seu conhecimento. Será nesta escola, onde se pode também brincar, que o aluno reconhece seu papel e suas funções. Como afirma Fortuna (2000, p. 9), o:

[...] professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Desta maneira, a escola deve propor suas atividades, permitindo que seus alunos construam seu próprio conhecimento, que estes tenham curiosidade, criatividade para olharem o escondido, descobrir o inesperado, enfim fazer descobertas sobre suas dúvidas e incertezas.

A escola não pode julgar a brincadeira como uma atividade inútil ou perca de tempo, é necessário que através da brincadeira ou dessas características do brincar, que esse conhecimento teórico-científico, possa se transformar em conhecimentos que a criança utilize em seu cotidiano.

3. OS JOGOS NA ESCOLA

A escola deve fazer uma observação da criança e de seus comportamentos, pois muitas vezes é nas brincadeiras que estão explícitas muitos de seus desejos e vontades. Conforme Vygotsky(1999, p.312):

Basta olhar para uma criança que brinca e se perceberá que nela há muitas possibilidades de vida do que aquelas que se realizam [...] a criança brinca de soldado, bandido ou cavalo, isso ocorre porque nela estão explícitos o bandido, o cavalo e o soldado. São por meio do brincar, que se deve observar os sentimentos das crianças, suas vontades que na maioria das vezes estão dentro de suas brincadeiras e não damos conta. É papel da escola também fazer essa observação, pois é nesse espaço que ela constrói várias relações sociais, que terminam influenciando-as em suas escolhas posteriores.

A definição do jogo não é uma tarefa fácil, levando-se em consideração os diferentes conceitos que cada um tem a respeito do jogo. O que pode ser entendido como uma definição de jogo para um indivíduo, pode não significar o mesmo para outro. Nesse sentido, afirma Kishimoto (2008, p.15):

A variedade de fenômenos conside-

rados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. [...] Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que engloba a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

O que torna mais complexa a definição de jogo é que entre os materiais lúdicos utilizados, alguns são usualmente chamados de jogo, outros, de brinquedo. Kishimoto (2008, p.17), afirma que "no Brasil, termos como: jogo, brinquedo e brincadeira, ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo".

Mesmo com tamanha dificuldade para defini-lo, o jogo é considerado parte essencial no processo de aprendizagem, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral ajudando na construção do conhecimento. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

Para compreender o significado de jogo, alguns pesquisadores apontam três níveis de diferenciação, onde o jogo pode ser visto como: o resultado de um sistema linguístico, que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. No que se refere ao sistema linguístico, dentro do contexto social, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social.

O jogo como um sistema de regras, permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, como afirma Kishimoto (2008, p. 17):

"Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica".

E o jogo como objeto, refere-se na utilização de objetos para o desenvolvimento de uma brincadeira. Contudo, esses três aspectos nos permitem compreender um pouco mais sobre o jogo, diferindo-se das brincadeiras e dos brinquedos, no entanto sempre fazendo uma inter-relação com os mesmos. Outro termo indispensável para a compreensão e para o processo de aprendizagem é o brinquedo, que difere do jogo, pois supõe uma relação íntima com a criança, já que não possui regras para organizar sua utilização, o brinquedo permite várias formas de brincadeiras e mexe com o imaginário da criança, conforme Kishimoto (2008, p. 19):

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança e do adulto, o imaginário varia conforme a idade: pré-escolar de 3 anos, está carregada de animismo; 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

Kishimoto (2008) afirma que o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Os jogos e brincadeiras humanizam as crianças, e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar a sua natureza humana.

Os brinquedos são ferramentas e parceiros que desafiam as crianças, possibilitando descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a extensão da criatividade.

No que se refere ao brincar, é sem dúvida uma forma pela qual os indivíduos, exploram uma variedade de experiências, em diferentes situações. A brincadeira é o meio pelo qual a criança se desenvolve e pode desvendar suas aprendizagens. Para Friedmann (1992, p. 26):

A brincadeira constitui-se, em um sistema que integra a vida social das crianças. Caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva, de uma geração a outra,ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas, etc., e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra.[...]

Assim, as brincadeiras, fazem parte do patrimônio lúdico-cultural traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos.

Assim, compreendemos que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são importantes na Educação Infantil, porque contribuem de forma significativa na aprendizagem das crianças por fazerem parte do patrimônio cultural, por ser transmitido de geração a geração e por fazer a criança aprender de forma criativa e divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva socio-histórica de construção do sujeito, os estudos vygotskyanos, em especial, demonstraram que as crianças interagem, através das brincadeiras desde cedo, a depender do grupo sociocultural no qual se encontram inseridas.

No desenvolver desse trabalho, nos ficou explicito que o (a) educador (a) que trabalha com a Educação Infantil deve planejar suas atividades tendo como eixo central as brincadeiras, assim como os jogos, de forma que atenda as necessidades das crianças, respeitando sua faixa etária.

O (a) mesmo (a) deve intervir orientar e valorizar as ideias das crianças, motivando-as no seu processo de aprendizagem. Assim valorizando o trabalho com as brincadeiras os professores terão uma ferramenta indispensável para seu cotidiano.

O primeiro passo para um fazer pedagógico pautado no lúdico e o uso das brincadeiras, consideramos ser essencial o resgate da infância dos próprios educadores, através de suas memórias e vivências. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência.

Para tanto, o processo de formação continuada e em serviço no espaço escolar é essencial se temos a intenção de aproximar os alunos da escola e mantêlos motivado neste ambiente.

Outro, diz respeito ao uso de recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula aconchegante, divertido, descontraído, propiciando o aprender dentro de uma visão lúdica, criando um vínculo de aproximação/união entre o professor e o aluno.

Acreditamos que a implantação de um trabalho pedagógico voltado para o lúdico pode render bons resultados, uma vez que quando brincam as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a respeitar regras e a vez do outro.

Nas brincadeiras as crianças inventam, criam e a imaginação infantil flui, e, é na imitação do adulto que as crianças vão aprendendo valores e princípios, como também vão, intrinsicamente, adquirindo habilidades e valores para o exercício da cidadania.

O bom uso de atividades lúdicas na educação infantil contribui para que os alunos possam obter melhores resultados em seu desempenho. Porém, somente atividades lúdicas não resolvem o complexo processo educativo, elas podem auxiliar em favor de promover mudanças, buscando, por parte dos pedagogos interessados, promover mudanças e melhores resultados.

Tais ações partem de uma formação consistente por parte do educador, onde a busca pelo conhecimento através da pesquisa e da formação continuada. Não basta levar o jogo para sala de aula, sem ter conhecimentos prévios sobre como aplicá-lo devidamente, ou seja, com seu devido planejamento voltado para a realidade do alunado, objetivos propostos, critérios avaliativos pós, durante a após a atividade.

Só assim, a atividade lúdica poderá trazer resultados positivos tanto para o professor, quanto para os demais profissionais da instituição. Deste modo, acreditase que a utilização do lúdico possa vir a melhorar a forma de: ensinar e aprender. Assim, o jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como importante instrumento de alfabetização, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Três ed. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL,Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRANCO, A. U; MACIEL, D. A. & QUEIROZ, N. L. M. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia v.16 n.34, Ribeirão Preto, maio/ago. 2006.

DANTAS, H. (2002). Brincar e trabalhar. Em T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias (pp.111-121). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

ESTÁCIO, M. M. de S. No tempo dos nossos pais, avós e tios se brincava assim. In:

CAPITRANO, N. J. (org.) Coleção Cotidiano escolar. O Ensino de Artes e educação Física na Infância. Natal: Paraíba: UFRN. Brasília: MEC, 2005. P. 83-88.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação: passado, presente e futuro.

Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 10/12/2013

KISHIMOTO, M. Tizuko. O jogo e a Educação Infantil. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2003

KISHIMOTO, T.M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 2001.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeirasna Educação Infantil. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais.

Belo horizonte, Novembro de 2010.

FORTUNA, T. R. Sala de Aula é Lugar de Brincar? In: XAVIER, M. L. M.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. Et al. O Direito de Brincar: a brinquedoteca. São Paulo:

Scritta: ABRINQ, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MIRANDA, S. Do Fascínio do Jogo à Alegria de Aprender. Campinas, SP: Papirus, 1964.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador. Rio de Janeiro: OP&, 2006.

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

Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

REGO, T.C. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberth Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

UNESCO, Fontes para a Educação Infantil – Brasília. São Paulo: Cortez. Fundação Orsa, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. [traduçãoMaria da

Penha Villalobos]. São Paulo: Ícone, editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria. Brinquedos e Brincadeiras de Séries Iniciais: um olhar sobre a ludicidade. Lisboa: Universidade Internacional, 2005. (Dis SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). 1999. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4.ed. Petrópolis: Vozes.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. Lisboa: Edições 70, 1978.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE

MONICA PONTES

RESUMO

A deficiência intelectual é uma deficiência que apresenta déficits cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Sendo que, a mesma, deve ocorrer antes dos 18 anos de idade. O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular, bem como a falta de capacitação por falta dos professores, falta de parcerias com profissionais especializados, grande número de alunos em sala de aula, falta de prédios e materiais adaptados para os alunos incluídos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Aprendizagem e Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Há uma complexidade muito grande para diagnosticar uma pessoa que tem deficiência intelectual, ainda mais quando é criança em idade escolar, de acordo com Antunes (2001) nessa fase é facilmente confundida como doença mental que é o caso da psicose, psicose precoce. Tratando-se de um assunto que engloba vários outros aspectos, é facilmente mal interpretado pela sociedade uma vez que há vários tipos de deficiência, e muitas pessoas sofrem uma série de preconceitos por muitas outras que nem conhecem a dificuldade encontrada na sua vida.

Percebe-se que nossa cultura é muito preconceituosa, desde os primórdios de nossa civilização, as pessoas que tinham alguma deficiência já eram excluídas, em cada época os estudiosos avançavam em suas pesquisas cada vez mais equivocadas sobre o assunto, trazendo assim apenas malefícios para os familiares e o deficiente. Ainda sabe-se pouco sobre o assunto, tornando-se necessário um olhar de totalidade e muita pesquisa em cada caso. O que atrapalha muito ainda é a falta de orientação das pessoas, que vêm acompanhando essa criança desde a escola prin-

cipalmente, quando os alunos inteligentes são bons, e os que têm dificuldades sofrem Bullying por serem ruins (BARRETO, 2002).

Os autores Batista e Emuno (2004) acreditam que a grande maioria das crianças que são deficientes mentais sofre atrasos cognitivos, elas vão demorar mais para aprender a falar, andar, e exercer atividades necessárias no seu cotidiano.

Ao se basear na explicação da medicina para as prováveis causas das pessoas que têm deficiência mental entre as causas mais comuns encontram-se as condições genéticas, como por exemplo, o caso de genes anormais herdados pelos pais. Durante a gestação a mulher também corre o risco, se for alcoólatra, ou se adquirir alguma doença durante a gravidez, que possa ser prejudicial para o desenvolvimento do embrião. Até mesmo durante o parto se a criança permanecer por um determinado tempo sem receber oxigenação necessária, pode acarretar sequelas por toda a vida.

Analisando historicamente a deficiência, temos a idade contemporânea que é marcada pela consolidação do capitalismo, o desenvolvimento industrial, consolidação do regime democrático em meados do século XIX, assim como, pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia em meados do século XX. Taz também um grande marco na história dos indivíduos com deficiência, pois percebeu-se, que não mais as epidemias, anomalias genéticas e guerras são as responsáveis pelo número crescente de pessoas com deficiência. Pois uma nova demanda emergia, sobretudo, vítimas das péssimas condições de trabalho e insalubridade.

Entre os avanços importantes, podemos destacar, por exemplo, as ajudas técnicas (cadeiras de rodas, bengalas) e, sobretudo, no sistema de ensino de cegos e surdos que foram aperfeiçoados. Grupos se organizaram na busca pelo reconhecimento dos direitos civis e constitucionais das pessoas com deficiência, conseqüentemente, a luta pela equiparação dos direitos e promoção de ações afirmativas que possibilitem a maior participação desses indivíduos na sociedade.

Frente a isso, surgem estudos importantes direcionados aos indivíduos com deficiência, que corroboram para a efetivação do processo inclusivo. Entre eles podemos destacar o estudo de Vigotsky que diferentemente dos outros pesquisadores, direcionou sua pesquisa não na deficiência em si, mas nas habilidades que os indivíduos com deficiência possuíam e que formariam a base para o desenvolvimento integral de suas capacidades.

Este novo posicionamento nos induze a afirmar, ainda, que de forma aparente, como pontua Vigotsky (1997, p. 76): "no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo", ou seja, seu olhar diferenciado focava a condição humana do individuo e não sua deficiência, o que caracteriza-se até hoje como um grande diferencial do processo inclusivo. (LURIA, 2001)

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal (1988): "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".

E conforme a Declaração de Salamanca (1994):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas 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 lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

O reconhecimento dos direitos e deveres da pessoa com deficiência como parte constituinte de nossa sociedade, traz a necessidade de refletir sobre todo o processo de inclusão deste no contexto social, e o direito a Educação, leva-nos a buscar estratégias que assegure não só o acesso dos estudantes com deficiência as escolas, mas, sobretudo, sua permanecia e estratégias que os possibilitem equiparassem em condições com os demais membros dela.

PROBLEMA

Quais os procedimentos pedagógicos indicados para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual?

OBJETIVO

Descrever a deficiência intelectual, bem como o processo de inclusão educacional e social.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma

importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO

A educação inclusiva na sociedade contemporânea apresenta-se como uma ação que demanda estudos, pesquisas e políticas públicas, pois incluir não diz respeito somente à inserção, nas escolas regulares, de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), a escola inclusiva é aquela que atende a todos os alunos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.5):

O principio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à (sic) todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.5).

A proposta de educação inclusiva surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que, além de rever concepções a respeito de ensino, reconsidera a Legislação que a ampara e levanta vários questionamentos acerca do saber e do fazer dos professores, os quais são levados a se questionar a respeito dos saberes necessários para trabalhar com alunos com NEE e de que forma proceder em relação às dificuldades e potencialidades apresentadas nesse contexto.

No caso, considera-se fundamental a formação específica dos professores para trabalhar com a educação inclusiva em diferentes níveis de ensino. Acredita-se na importância de realizar estudos com discussões sobre a formação docente na medida em que contribuem para a construção do conhecimento referente à inclusão e o professor reflita em suas práticas pedagógicas nas escolas do ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), "(...) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação".

No documento, a educação inclusiva constitui-se 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, 2008).

A educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os alunos com NEE no ensino regular, independentemente das condições físicas, biológicas, econômicas, culturais e sociais dos sujeitos. Isso visando a promover seu acesso e permanência na classe comum do sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Para Glat (2007), o pré-requisito para a inclusão educacional de alunos com NEE é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos e que lhes permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades acadêmicas e também atividades fora da escola.

Ressalta-se a importância das adaptações e a criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos, visando à sua autonomia e ao seu desenvolvimento acadêmico, psicológico e social.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. Rodrigues (2008) considera que, na Educação Inclusiva, a preocupação central deve ser a de remover as barreiras escondidas que muitas vezes existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Tais barreiras impedem a inclusão dos alunos com NEE.

Para o referido autor, os recursos necessários para a escola se tornar inclusiva são diversos, como: desenvolvimento de programas de formação em serviço que qualifiquem os professores para trabalharem de forma inclusiva e a disponibilização de recursos materiais. Ambos são importantes para responder com qualidade à diversidade discente que existe nas salas de aulas brasileiras.

O mesmo autor, também traz exemplos de recursos materiais e recursos humanos para atender esses alunos que são:

Os meios informáticos que permitem em alguns casos (paralisia cerebral e cegueira) diminuir sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização, e o acréscimo de recursos humanos que é também importante para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva não deve haver a tentação, por parte dos sistemas educativos, de pensar que a educação inclusiva é uma forma de baratear a educação. As escolas, para poderem responder competentemente à diversidade dos alunos, necessitam dispor de recursos que, em última instância,

as possam tornar concorrenciais com o nível de atendimento das escolas especiais. (RODRIGUES, 2008, p. 38).

Essas análises fazem considerar que a educação inclusiva deve ser mediada pelo professor, pois ela depende de como os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se relacionam. Depende também do modo como o professor se esforça e busca conhecimentos para trabalhar com seus alunos, colaborando com o processo de aprendizagem desses, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, o professor deve buscar conhecimentos acerca dos saberes e fazeres docentes no processo de inclusão na escola, também precisa empregar estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados para cada necessidade específica, entre outros aspectos necessários.

Nessa perspectiva, exploram-se questões inerentes ao tema central deste estudo: a formação do professor para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, destacando apontamentos da literatura atual acerca dos procedimentos pedagógicos considerados necessários para a adequada efetivação desse processo.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e, quando for necessário, receberão serviço 12 de apoio especializado no ambiente escolar. O mesmo documento assegura aos estudantes com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades, como também professores preparados para trabalhar com esses alunos com condições adequadas de inclusão. Nesse caso, docentes com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e do ensino regular, todos capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. Sobre as necessidades de formação dos professores da classe comum, Nozi (2013, p. 38) aponta:

A necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira critica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

Logo, torna-se necessário que os cursos de formação de professores trabalharem conteúdos e experiências com o processo de inclusão dos alunos com NEE contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente aquelas relacionadas às atitudes, aos saberes teóricos e metodológicos e aos saberes práticos referentes ao saber fazer do professor no contexto da sala de aula (RODRIGUES, 2008).

Isso porque, diante da entrada de alunos com NEE nas escolas, muitos docentes alegam sentir grande dificuldade da prática inclusiva, sobretudo pelo despreparo decorrente da precariedade da formação oferecida em cursos de graduação. Considerando isso, faz-se necessária uma formação continuada desses profissionais para que eles possam trabalhar, no ensino regular, com alunos que apresentam NEE no ensino regular, a fim de que os docentes adquiram novos conhecimentos, exponham suas dúvidas e conheçam como utilizar recursos, procedimentos e estratégias de ensino para atender às peculiaridades desses alunos.

Goés (2002), ao se referir aos cursos de licenciatura, observa a falta de preparo dos futuros professores com relação à educação inclusiva, o que torna frágil a qualidade da educação para o aluno com NEE, haja vista a ausência de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do aluno deixá-lo à margem do processo de ensino.

Assim, a autora aponta como um grande desafio para esses futuros profissionais o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a educação diferenciada necessária para seus alunos especiais.

Para Martins (2006), as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos.

Partindo dessa concepção, pode-se considerar que, para atender às NEE dos alunos, deve-se antes de tudo saber de que maneira a escola está preparada pedagogicamente para responder as necessidades desses discentes, pois muitos professores relatam encontrar dificuldades nesse processo, o qual é visto como um grande desafio que pode gerar satisfações assim como muitas frustrações.

Nesse caso, devem-se considerar algumas discussões como a importância do apoio da escola (recursos físicos, humanos, capacitação, entre outros), dos cursos de aperfeiçoamento e de mais contatos com os especialistas que fazem o atendimento clínico dos alunos com os professores especializados que atendem nas salas de recursos, bem como com os professores da classe comum. Para que esse desafio seja encarado, é necessária a participação de todos, não somente do professor, mas da escola em geral, da família dos alunos e da comunidade.

Martins (2006) considera que mudanças significativas na maneira de perceber e atuar pedagogicamente com os educandos

em geral são necessárias para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

[...] A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão. Formar indica movimento, continuidade, se realiza numa cultura. O formar-se professor é, ao mesmo tempo, formar-se pessoa. Não se forma professor separado do processo de construção de uma identidade. A formação transcende a apropriação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar à formação de atitudes. (MARQUEZA, 2005, p. 7).

Na literatura da área especializada, encontramos diversas concepções e sugestões referentes à formação de professores para favorecer a inclusão de alunos ensino regular, sobretudo considerando as dificuldades que estes relatam sentir quando se deparam com alunos que apresentam NEE em suas salas de aula e avaliam que seus cursos de graduação não os prepararam para atender os referidos alunos (RODRIGUES, 2008; VITALIANO, 2010; NOZI, 2013).

O processo de formação deve contribuir para que o professor disponha de conhecimentos referentes aos saberes e fazeres frente à inclusão de alunos com NEE. Diante disso, verifica-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os procedimentos desenvolvidos em sala de aula, especialmente com alunos com DI.

Esses apontamentos levam à compreensão de que são muitas as dificuldades encontradas pelos profissionais da área da educação, e a maior delas descrita pelos professores faz referência ao que se deve fazer com o aluno em sala de aula.

Por isso, acredita-se que a formação docente para promover a inclusão de alunos dom NEE no ensino regular pode facilitar esse processo a partir da implementação de novos conhecimentos nos cursos de licenciatura da área especializada, como: conhecimentos necessários para atender às necessidades específicas de cada deficiência; informações acerca do uso de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos.

Em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos, os professores terão a compreensão de que eles podem aprender desde que sejam atendidas as suas necessidades educacionais especiais que se manifestam quando se deparam com o currículo, com os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem, que são habitualmente trabalhados no ensino regular. (NOZI, 2013, p. 23).

Considerando tais necessidades, esse estudo visa a contribuir com conhecimentos a respeito de procedimentos pedagógicos que possam favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular, pois se identifica, na área especializada, que os procedimentos pedagógicos inclusivos em conjunto com outros fatores contribuem para a prática dos professores que atendem os alunos com NEE, inclusive os alunos com DI, por isso é necessária a busca por conhecimentos referentes a essa temática, para que se possam analisar os procedimentos pedagógicos inclusivos que podem ser usados para favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular.

Segundo Amaro (2009, p. 49), os procedimentos pedagógicos são:

[...] ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos. (AMARO, 2009).

Na concepção de Mrech (2005), os procedimentos também se fazem presentes na identificação de necessidades, no planejamento, no acolhimento, na apresentação e na discussão de temas específicos, na análise de materiais, no relato de experiências, no registro e na avaliação.

Nesse sentido, julga-se que os procedimentos são fundamentais na prática do professor, pois são condições criadas por eles para alcançar os objetivos determinados. Pode-se dizer que os procedimentos pedagógicos fazem parte da ação do professor, como: planejar; refletir; estabelecer relações; trabalhar coletivamente; questionar; avaliar e registrar sua prática docente; e realizar adequações ou adaptações curriculares.

São, portanto, alvo de construção constante na prática docente, pois são múltiplos e possíveis de serem utilizados de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto de ensinoaprendizagem, visto que é preciso construir novos procedimentos na medida em que há objetivos a se atingir. Outros autores, como Castaman (2007) e Figueiredo (2002), apontam que os procedimentos pedagógicos são utilizados por meio de atos e recursos e têm como finalidade o alcance dos objetivos de quem iniciou a ação, esperando-se que os meios sejam adequados e convenientes ao que se pretende.

As discussões referentes aos procedimentos pedagógicos enfatizam a construção desses para se atingir o objetivo; no caso do presente trabalho, indagase a importância dos procedimentos para a atuação e formação do professor, pois se acredita que a sua ação reflete na aprendizagem de seus alunos.

Haydt (2000) salienta que os procedimentos de ensino devem contribuir para que o estudante mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente

das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando e sintetizando.

Ao se analisar essa concepção, verifica-se que os procedimentos podem favorecer a participação do aluno e a sua aprendizagem. Para tanto, eles devem ser escolhidos de acordo com os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor questionar se é coerente ao conteúdo a ser ensinado, se existe condições físicas no ambiente no qual o procedimento de ensino será aplicado, e se são compatíveis com as características dos alunos.

Ou seja, o procedimento de ensino deve se adequar à idade dos alunos, ao seu nível de desenvolvimento, grau de interesse e estar em conformidade com as suas necessidades educacionais.

A partir das concepções apresentadas, pode-se considerar como procedimento pedagógico todas as ações que o professor utiliza como meio para favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo academicamente determinado. Compreende-se que a forma como o professor apresenta o conteúdo é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, por isso é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos, a fim de que estimulem e orientem seus alunos, além de promover atividades que possibilitem aprendizagens efetivas.

Rodrigues (2008) relata que a dimensão dos saberes também é composta pelos aspectos pedagógicos que fundamentam possíveis intervenções do professor, como os conhecimentos que envolvem o ato de planejar, avaliar, analisar, registrar e outros, isto é, os procedimentos pedagógicos estão relacionados ao saber fazer do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordados os aspectos referentes à deficiência intelectual em escolares, bem como a postura das instituições escolares e profissionais das áreas da saúde e educação. Ressaltando que nos dias atuais, não se pode ignorar qualquer desvio do padrão de comportamento, principalmente no período da infância e da adolescência.

Desta forma, ressalta-se que qualquer transtorno encontrado na fase escolar já pode ser considerado o suficiente para interferir ou prejudicar o processo adequado de ensino-aprendizagem.

Por meio deste trabalho, observou-se que a educação inclusiva é de extrema importância para a sociedade de forma geral, tanto para crianças deficientes intelectuais como as ditas normais sendo extremamente necessário o convívio social das crianças, afinal tão importante como educá-los é socializá-los, afinal é de extrema importância que as crianças aprendam a conviver com as diferenças. E é nesta linha de pensamento que insere-se o trabalho social no ambiente escolar.

Assim, os profissionais podem atuar tanto com os alunos, quanto com os familiares, de forma a orientá-los e contribuir com as qualificações para que saibam trabalhar com suas dificuldades, e consequentemente, para que aprendam baseando-se nos seus limites, pois, as crianças que tem deficiência intelectual aprendem como qualquer criança, claro que mais lentamente, segundo as suas limitações.

Finalmente um acompanhamento profissional é excepcional para que a criança seja diagnosticada corretamente, sendo que assim ela irá responder melhor ao tratamento, facilitando assim a aprendizagem e o convívio com as demais pessoas.

Na proposta de educação inclusiva, a necessidade de que as instituições de educação modifiquem suas concepções e atitudes em relação aos alunos especiais, realizem adaptações metodológicas e curriculares e capacitem os profissionais da educação para lidar com crianças deficientes é vista como fator primordial. Mas a inclusão escolar ultrapassa os muros das instituições e esbarra nas questões sociais e políticas.

Podemos frente a tudo que aqui foi dito, refletir sobre o lugar que a inclusão vem ocupando em nossas escolas, e principalmente em nossa sociedade, que vem colocando na escola somente, a responsabilidade de tal fenômeno que na verdade é um fenômeno a ser construído por toda uma sociedade em conjunto, onde todos são atores e autores do processo, se implicando nele e, portanto tendo responsabilidade sobre tal.

Afinal, do que adiantaria esse fenômeno ocorrer de fato dentro da escola, e se ver limitado a este espaço. A inclusão deve ultrapassar os muros escolares e ocorrer em seu sentido amplo e efetivo, dentro e fora dela. Cabe a nós, refletirmos sobre esse lugar e repensarmos principalmente o nosso próprio lugar frente a essa situação. Que lugar como profissionais da educação estamos ocupando frente a inclusão?

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 73-81.

_____. Inclusão e avaliação na escola:

de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de Janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE. 1994.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. I. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.

CAVALCANTI, A. M. L. A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN.

CUNHA, I.; SANTOS,L. Aprendizagem cooperativa na deficiência mental(Trissomia21).Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5, p.27- 44. Disponível em: < http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/74/cad5 AprendizagemCooperativa.pdf?sequence=2>. Acesso em: 05 de jul. 2022. _____Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira, 2007. Rio de Janeiro, RJ. Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro: Santa Clara Editora, 2007. p. 42-47.

_____Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: O uno e o diverso na educação.

Marcos Daniel Longuini (organizador)-Uberlândia : EDUFU, 2011. p.75-91.

MANTOAN, M. I. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 119-127.

NOGUEIRA, C. de. M. A história da deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil. Tese de mestrado. Programa de pósgraduação de mestrado em políticas públicas e formação humana. Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de janeiro, 2008.

PESSOTTI, I. Deficiência Mental: da Superstição à Ciência. São Paulo:

Queiroz/EDUSP. 1984.

QUEIROZ, D.T.; VALL, J.; SOUZA, A.M.A., VIEIRA, N.F.C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. Revista de Enfermagem Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; 15(2):276-83, 2007.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Revista da Educação Física. Universidade

Estadual de Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73,2003 . Disponível em:

SOUZA, M. de. O.; CAVALARI, N. A importância da inclusão na educação infantil. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, P i t a n g a, v. 1, n. 2, p. 190 – 201. 2010.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano V, nº4, 2008.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO

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 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. Sugere-se 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 mun-

do 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 professores é essencial.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Sala de Apoio; Formação de Professores; Projeto Pedagógico.

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, elaboram-se 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 compreendida 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 PNEEI/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 APOIO 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. E a apropriação desse conhe-

cimento 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

À 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, habilidades 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 utilizálos 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

Neste trabalho foi destacado que a organiEsse 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 educacio-

nal 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. 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: Póker, 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 docente. 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.

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.

LITERATURA INFANTIL: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS

RESUMO

O artigo objetiva analisar as contribuições da Literatura Infantil para o processo de aprendizagem dos alunos na Educação Infantil. Adotou-se como método a pesquisa bibliográfica descritiva pautada em uma abordagem qualitativa. Evidenciou-se que a Literatura Infantil é mais que um aparato na construção dos processos de aprendizagens no âmbito escolar, mas uma ferramenta que favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Em virtude disso, o professor de Educação Infantil deve promover atividades que valorizem o uso da literatura para momentos de aprendizagem significativos, uma vez que, a leitura desperta a imaginação, a afetividade e a curiosidade da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lite-

ratura Infantil; Leitura; Criança.

ABSTRACT

The article aimed to analyze the contributions of children's literature to the learning process of students in Early Childhood Education. A descriptive bibliographic research based on a qualitative approach was adopted as a method. It was evident that children's literature is more than an apparatus in the construction of learning processes in the school environment, but a tool that favors the cognitive, affective and social development of children. As a result, the Early Childhood teacher must promote activities that value the use of literature for significant learning moments, since reading arouses the child's imagination, affection and curiosity.

Palavras-chave: Early Childhood Education; Children's literature; Reading; Child.

INTRODUÇÃO

A escola é, por excelência, um espaço para a formação do indivíduo leitor, uma vez que é um ambiente privilegiado de acesso à leitura. O encanto da criança pelas histórias, contudo, é anterior ao grupo escolar, pois desde cedo escutam um repertório de histórias no âmbito do grupo familiar. É por meio da contação de histórias que a criança terá acesso à Literatura Infantil criando uma ponte entre o mundo real e o mundo imaginário.

A leitura na Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é compreendida no contato com diferentes textos, seja em livros físicos, em meios tecnológicos, por meio da contação de histórias ou ainda por meio de conversas e diálogos. Para tanto, a BNCC específica no campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" que desde o nascimento as crianças convivem com outras pessoas e, portanto, participam de situações comunicativas que estimulam o seu desenvolvimento global enfatizando a importância da promoção de situações que potencializem a participação da criança na cultura oral, por meio da escuta e da fala em atividades como, por exemplo, a contação de histórias da Literatura Infantil (BRASIL, 2017, p. 42).

Nesse âmbito, Soares (2009) evidência que a escola configura-se como grupo social capaz de possibilitar a diferentes sujeitos o contato com a leitura e a escrita oportunizando vivências próprias do processo de letramento. Essa importância ganha suporte ao detectar-se que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o aluno compreenda e possa fazer uso em suas práticas sociais.

A estrutura dos livros de Literatura Infantil é composta por uma diversidade de possibilidades pedagógicas para serem trabalhadas, pois, segundo Oliveira (2017), o livro é um recurso didático que, ao ser percebido pelo professor, tem a função de guiar o aluno para o universo da leitura e da escrita. Contudo, é preciso que as atividades com os livros tenham uma finalidade pedagógica, na qual o docente elabore suas aulas com competência e criatividade. Considerando o contexto apresentado, propõe-se como problemática da pesquisa: como a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos na Educação Infantil?

O interesse e reflexão a respeito do uso da Literatura Infantil na Educação Infantil é produto da intenção da pesquisadora em promover uma pesquisa voltada para uma estratégia de aprendizagem que tem como foco o gênero literário, bem como uma contribuição para o campo pedagógico e acadêmico. Trata-se de uma abordagem contemporânea enfatizando a importância de uma prática pedagógica permeada por metodologias que promovam a aquisição de conhecimentos com significação.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições da Literatura Infantil para o processo de aprendizagem dos alunos na Educação Infantil. A pesquisa apresenta como objetivos específicos: descrever a dinâmica do processo de leitura na Educação Infantil; identificar práticas pedagógicas envolvendo a Literatura Infantil que estimulem as habilidades de leitura e escrita dos alunos na Educação Infantil; e, evidenciar os benefícios oriundos das práticas de leituras para o desenvolvimento sociognitivo satisfatório dos discentes na Educação Infantil.

Para construção do estudo optou-se pela pesquisa bibliográfica de caráter descritivo. Desse modo, foi possível construir uma nova visão a respeito do problema através da coleta e análise do corpus teórico utilizado. Foram considerados para análise estudos primários que abordam o tema e foram publicados de 1997 a 2021, em português brasileiro. A abordagem qualitativa permitiu adotar um enfoque interpretativista do material teórico analisado.

2. A LITERATURA INFANTIL E A DINÂMICA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura é um convite para que o indivíduo adentre ao mundo da imaginação. Nesse encaminhamento, Aguiar (2007) explica que a leitura incorpora no leitor o pensamento reflexivo e desenha novas possibilidades. Dessa maneira, o indivíduo, ao realizar a leitura, tem uma gama de possibilidades de reflexão e construção da visão de mundo. Em razão disso, a sala de aula, uma vez sendo um espaço de construção de novas aprendizagens não pode deixar de oferecer ao aluno atos de leitura ricos em significação e ampliação do desenvolvimento global.

Sheffer (2010) considera que a lite-

ratura está presente em toda a parte. Está presente, portanto, em brincadeiras, cantigas de roda, nos filmes infantis e na arte. Especificamente na Educação Infantil ela está articulada a atividades lúdicas promovendo a imaginação, a criatividade e o senso crítico da criança. As histórias possuem a capacidade de entreter as crianças, estimular a imaginação e, consequentemente, desenvolver o intelecto.

De acordo com Abramovich (2005), ouvir histórias é fundamentalmente importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de toda criança. Desse modo, ouvi-las desde o início da aprendizagem colabora para a formação de um indivíduo que fará uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Ademais, favorece o contato positivo das crianças com o mundo escrito. As crianças encantam-se pelo fabuloso mundo literário dado o seu caráter misterioso, cheio de aventuras e fantasias, e capaz de estimular o prazer e a emoção de ouvir as narrativas. Essas características despertam o interesse das crianças pela leitura e estimulam sua capacidade de concentração enquanto ouvinte.

Nessa direção, Sheffer (2010) pontua que o contato com os livros antes mesmo de aprender a ler e escrever é um método eficaz para torná-lo mais que um mero objeto, mas para que a criança desenvolva uma relação satisfatória com a leitura. A afetividade é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem e ao tocar o livro, manusear, olhar as gravuras, brincar com o livro a criança sente um prazer análogo ao proporcionado pelo brinquedo. O livro torna-se, portanto, um objeto lúdico.

A Literatura Infantil é uma porta de entrada para o universo da leitura. Para tanto, é preciso que a variedade de textos que a compõem sejam abordados estrategicamente em sala de aula. Textos como fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos que tornam rico o material pedagógico e promovem o encantamento da criança pela língua escrita (BRASIL, 2017).

A Literatura Infantil exerce dentro do processo de ensino e aprendizagem uma função educativa, pedagógica e recreativa. Segundo Oliveira (2017), trabalhar a leitura e a escrita de modo lúdico e criativo através da literatura impulsiona o aluno a ter interesse pela descoberta de novos símbolos, linguagens, personagens e cenários. Nessa mesma direção, autores como Freire (2015) apontam para a importância de trabalhar literatura, uma vez que o seu uso qualifica o conhecimento e contextualiza o conhecimento adquirido pelos alunos.

O gosto pela leitura e pela escrita é defendido como uma das obrigações vinculadas ao aprendizado escolar. Esse gosto deve ser estendido durante todo o processo de escolarização do sujeito aprendente. Assim, segundo Freire (2015), estudar se transformará em uma fonte de alegria e de prazer. Nesse propósito, a escola precisa direcionar o caráter didático dos textos sem esquecer, contudo, que a literatura é arte e, por isso, não deve se ater somente ao sentido literal dos textos.

Portanto, exercitar o pensamento poético dos alunos é imprescindível para que eles possam, a partir da linguagem plurissignificativa dos textos, fazer diversas interpretações, visto que esse exercício estimulará a criatividade e a sensibilidade dele. De acordo com Araújo (2017), a Literatura Infantil configura-se como uma prática pedagógica que estimula o aluno em todas as suas potencialidades. Compreende-se, portanto, que a literatura é uma ponte para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil precisa indispensavelmente de uma organização interdisciplinar que favoreça o desenvolvimento global das crianças a partir de experiências que as permitam conhecerem a si a aos outros. Essas experiências se traduzem na oferta de práticas de cuidados pessoais, contato com diferentes materiais, brincadeiras diversas e aproximação com a literatura (BRASIL, 2017).

A participação dos alunos em práticas de leitura é essencial, e, para ser caracterizada como uma atividade pedagógica é preciso que o professor elabore objetivos para essa leitura. A leitura deve está inserida em um contexto social e implica na capacidade de decodificação e compreensão do sistema de escrita. Pois, segundo Val (2006), a leitura é composta por capacidades adquiridas no início do processo de alfabetização até habilidades que determinam a capacidade do aluno nas práticas sociais.

Destarte, o livro é um instrumento que auxilia os alunos a conectarem-se e partilharem experiências de forma lúdica e dinâmica. Por essa razão, Kaercher (2001) afirma que a leitura solidifica-se como um processo vasto de construção de sentidos que ultrapassa o domínio da palavra escrita e abrange as diversas linguagens, musical, corporal e imagética. Além da aquisição e apropriação da oralidade e da escrita, a contação de histórias incita e oportuniza experiências de imaginação para a criança. De modo que, suscitando o imaginário da criança essas experiências também possibilitam a construção de respostas para solucionar questões levantas pelo indivíduo em situação de aprendizagem.

3. A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Literatura Infantil contribui significa-

tivamente para a formação da criança. Sobre isso Rodrigues e Câmara (2013) ressaltam que é por meio da literatura que a criança descobre o mundo da fantasia, desperta a imaginação e a criatividade. Além disso, a literatura oportuniza a criança a compreensão do mundo que a cerca. Assim, as experiências provocadas pelas leituras ou pelo ato de ouvir histórias provocam constante aquisição de conhecimentos.

Desse modo, a literatura é um instrumento para o desenvolvimento de emoções, prazer e diversão, que são aflorados pelas histórias, poemas, contos, teatros, mitos, lendas, histórias criadas pela imaginação, que auxiliam a criança a desenvolver-se como leitora. Em virtude disso, Silva (2009) esclarece que a Literatura Infantil tem uma escrita direcionada à uma determinada faixa etária, facilitando a compreensão e estimulando a imaginação do ouvinte ou leitor. Com as histórias as crianças podem compreender conflitos internos através da percepção que têm sobre os personagens e o enredo de determinada história.

A Literatura Infantil, de acordo com Coelho (2003), é uma das possibilidades de respostas criativas relativa à necessidade de oportunizar ao sujeito o despertar do interesse pela escrita e leitura a partir de histórias. O fenômeno da criatividade característico da literatura é essencial para o universo escolar, pois através dela a criança terá uma importante contribuição para o desenvolvimento crítico e reflexivo a respeito do mundo no qual vive.

Ademais, de acordo com Carvalho (2010), por intermédio da interação direta com os contos infantis, as crianças conseguem aprender a perceber as diferenças existentes entre a linguagem escrita e a falada. Esse processo é de suma relevância para que as crianças desenvolvam uma comunicação eficiente e, devido a isso, o desenvolvimento de habilidades voltadas para a escuta, compreensão e leitura devem acontecer de modo contínuo nos anos iniciais.

Desse modo, o contato com essas histórias servem de suporte para incentivar os alunos a ler. É imprescindível que os educadores e os responsáveis pela criança a motivem a ler e ouvir histórias por prazer. Os contos infantis representam um "mundo novo" para os alunos, pois nesse universo eles têm contato com experiências e vivência nunca vividas antes. Assim, é primordial não tornar o momento da leitura metódico, pois é preciso que a criança vivências as descobertas do mundo da literatura de modo mágico, para que a leitura se torne algo prazeroso e a alfabetização seja uma consequência irrefutável.

A escola é o principal grupo social responsável pelo desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse propósito, a instituição escolar precisa desenvolver habilidades e competências para a conquista da leitura e da escrita de seus educandos. Essa conquista, conforme Gomes (2013) se dá pela interação com os diferentes tipos de textos encontrados na literatura. Assim, o contato com a literatura é um forte aliado de professores e educadores na busca pela alfabetização e letramento dos alunos desde os anos iniciais da Educação Infantil.

A leitura literária viabiliza a construção da visão de mundo da criança, visto que há uma união entre o mundo real e o mundo imaginário. Desse modo, Patte (2012) considera que os professores precisam adotar uma prática pedagógica que incentive os alunos a escutar histórias, contar e recontá-las e observar os acontecimentos das histórias. Todavia, Rodrigues et al (2018) esclarece que a literatura não pode ser visualizada dentro da escola somente como instrumento para alfabetizar, pois é necessário dá ao aluno certa autonomia para que o gosto pela leitura e a escrita sejam incorporados ao seu cotidiano dentro e fora do espaço escolar. Nessa direção os autores ainda esclarecem:

> [...] os docentes devem proporcionar certa autonomia aos alunos, possibilitando que eles manuseiam os livros, aumentando assim o contato com o mundo letrado. Atenta-se que muitos livros literários permitem que as crianças falem sobre elas, escrevem sobre elas, a partir dela e segundas elas. Neste modo, construindo uma rede de interações importantes para o desenvolvimento das linguagens oral, escrita, artística das crianças (RODRIGUES, et al., 2018, p. 2).

Portanto, a interação entre aluno e universo literário deve ser oportunizada e mediada pelo professor, contudo, é necessário que o aluno tenha a possibilidade de escolher o livro que deseja folear, ler e observar a história para que a leitura não se reduza a uma obrigatoriedade, mas uma atividade prazerosa. Para Lourenço (2011), as crianças precisam de estímulos e, nesse contexto, um ambiente favorável à construção da autonomia, a apropriação de conhecimento e que visualize a criança como um indivíduo em processo de desenvolvimento é essencial.

O principal desafio para o docente é criar um ambiente que incentive e crie o hábito de leitura estimulando a curiosidade do educando e o desejo pelo novo. Isso ocorre porque, segundo Vieira e Larson (2015), em cursos de graduação o suporte para a construção de uma docência que trabalhe a literatura com os alunos não é o suficiente, assim, quando professores têm interesse por essa área precisam buscar capacitação por meio da formação continuada.

A Literatura Infantil, uma vez incorporada ao cotidiano da criança, precisa de estímulo externo. Para Vieira e Larson (2015), o hábito de ler possui relevância fundamental na vida em sociedade, pois facilita a comunicação, auxilia na difusão de ideias e sentimentos e torna possível uma educação hu-

manizada e socializadora. Compreende-se que o ato de ler amplia as possibilidades de aprendizagem para a criança, contudo, essa leitura precisa ser norteada pelo planejamento do professor para a execução de uma atividade.

A leitura oportuniza um arsenal de conhecimentos novos a criança. O universo da literatura é vasto e, conforme Valadão et al (2021), a leitura pode ser trabalhada desde a Educação Infantil por meio de atividades lúdicas utilizando livros, fantoches, cartazes ou mesmo por meio da contação de histórias cantadas ou apenas ilustradas. Cabe ao professor, portanto, adequar sua prática pedagógica para promover atividades voltadas para leitura.

Ainda de acordo com Valadão et al (2021), os livros de literatura infantil convertem-se em materiais pedagógicos extremamente lúdicos e, em virtude disso, são leituras atrativas para as crianças. História com narrativas que unem à escrita a ilustração, apresentando imagens coloridas que despertam o interesse das crianças, quer seja para ouvir as histórias, quer seja para admirar e imaginas a narrativa por meio dos desenhos visualizados. Logo, quando o professor utiliza livros de Literatura Infantil enriquece o processo de alfabetização do novo leitor e estimula na criança o desejo pela leitura.

A ludicidade provocada pelo gosto da leitura precisa ser explorada pelo docente no âmbito escolar. Na Educação Infantil os momentos de leituras feitas pelas crianças ainda que sejam concretizados apenas por folear os livros e observar as gravuras, são extremamente importantes para a formação do aluno, pois o incentiva a imaginar e até contar a história baseado no que observa nas cenas ilustradas.

Por meio da leitura que as crianças conseguem subsídios para expandir o vocabulário e conseguir expressar-se por meio da linguagem oral e escrita. Gomes (2013) explica que a Literatura Infantil, no âmbito da infância, gera meios para que a criança possa explorar os espaços em que vive, compreender o mundo, comunicar-se com os outros e vivenciar experiências entre o mundo real e o imaginário. Assim, a leitura precisa ter sentido para o aluno.

A leitura, no entanto, precisa ter uma finalidade educativa dentro do espaço escolar, para que novas aprendizagens sejam construídas. Nesse sentido, Lourenço (2011) pondera que o propósito da leitura pode seguir alguns objetivos, como: ler para solucionar problemas práticos evidenciados em sala de aula; ler para buscar informações referentes a assuntos de interesse do sujeito; ler para construir ou ampliar o vocabulário e, assim, utilizar também à escrita; ou, ainda, ler para ingressar em um mundo imaginário e despertar o aluno leitor para outras possibilidades.

O incentivo a leitura potencializa a capacidade que a criança tem de explorar o mundo e de posicionar-se em relação a si e aos outros. Outrossim, Brito (2013) afirma que a leitura literária é fundamentalmente importante para o desenvolvimento do letramento literário. É importante salientar que desde os primeiros anos de vida a criança utiliza os diferentes suportes da língua materna para comunicar-se e, dessa maneira, faz uso de experiências de leitura quer seja por meio de diálogos com seus iguais ou com adultos, capacidade de ouvir histórias ou de recontá-las a partir do que ouviu.

Essas experiências são consideradas como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem da criança. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), especificamente na Educação Infantil, é essencial que ocorra a promoção de experienciais nas quais as crianças possam falar e escutar. Assim, cabe ao professor promover situações de aprendizagens que envolvam as múltiplas linguagens: contação de histórias, estimular as crianças a descrever situações, recontar histórias, usar a imaginação e elaborar histórias oralmente por meio de imagens ou fantoches, elaborar narrativas em grupo ou individualmente.

Ainda conforme a BNCC (BRASIL, 2017) a curiosidade das crianças no que diz respeito à cultura escrita manifesta-se desde os primeiros anos. É através da escuta de leitura de textos, observando textos que circulam no âmbito familiar, escolar ou em outros grupos sociais que a criança cria a sua concepção sobre a língua escrita e reconhece os distintos usos sociais da escrita, dos gêneros textuais e dos meios físicos e tecnológicos que são portadores da língua escrita.

No que concerne especificamente a Educação Infantil, insta pontuar que a cultura escrita deve ter o seu processo de imersão a partir do que o aluno já conhece, bem como das curiosidades que deixa transparecer. A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que o educador, enquanto mediador entre os textos e as crianças, deve propor experiências com a Literatura Infantil que contribuam para o gosto da criança pela leitura. Em decorrência disso o contato com diversas histórias, fábulas, cordéis, contos, entre outros, oportuniza uma familiaridade positiva com os livros, diferentes gêneros literários, a forma correta de manipular o livro, a alegria de observar e compreender as ilustrações e observar a direção da escrita.

O contato com a língua escrita e construção de uma relação prazerosa com a leitura é essencial para que as crianças possam sentir-se empolgadas a continuar aprendendo mais sobre a cultura escrita e desenvolvendo-se globalmente. Nesse propósito, as crianças podem construir hipóteses sobre a escrita e, a partir disso, começar a desenvolver rabiscos e garatujas conforme vão conhecendo as letras. As escritas espontâneas surgem e as crianças à medida que vão se de-

senvolvendo podem construir suas próprias histórias utilizando a escrita alfabética.

Para o desenvolvimento do ensino literário o educador, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem deve munir-se de todo recurso pedagógico disponível e útil para o aprendizado dos educandos. Assim, vale ressaltar que:

Os textos literários proporcionam habilidades, conhecimentos e linguagens adequadas às crianças com diferentes níveis de compreensão. A literatura promove a formação integral da criança, estimula as mesmas com diversas metodologias de ensino como: lendas, fábulas e contos que são narrativas curtas mais ricas de conhecimentos (OLIVEIRA, 2017, p. 380).

A diversidade de histórias presentes no mundo literário trazem para a rotina escolar memórias insubstituíveis e recheadas de conteúdos, dinâmica, significação e afetividade. Essas contribuições favorecem a linguagem oral, a visual e a escrita. Nesse sentido, Oliveira (2017) pontua que a leitura é uma conquista que ocorre paulatinamente e é fundamentalmente importante para a formação e para a construção do conhecimento da criança. Essas contribuições vão além da simples decodificação e codificação de símbolos gráficos da língua escrita, pois aguçam a curiosidade e as potencialidades do universo infantil.

Gêneros literários como a poesia, por exemplo, são essenciais para o trabalho pedagógico. Através do uso da poesia no âmbito da sala de aula o professor adquire suporte para: desenvolver o processo de alfabetização e letramento, auxiliar na formação de novos leitores e fomentar o letramento literário (CUNHA, 2012). A Literatura de Cordel configurase como a poesia em uso e, ao longo de sua história, tem sido fonte de lazer e de informação. Assim, para Marinho (2012), no espalho da sala de aula a leitura de cordéis oportuniza a ampliação do repertório infantil no que concerne a sua capacidade de brincar com os ritmos da língua e com a fantasia.

Segundo Coelho (2003), os contos de fadas, por sua vez, são narrativas que estimulam a imaginação, a capacidade, o desenvolvimento da oralidade da criança e o uso da leitura e da escrita. Já as histórias em quadrinhos (HQ), conforme Bettheim (2004), são aliadas do educador desde os anos iniciais, pois proporcionam a criança o contato com pequenas ou grandes narrativas que podem ser lidas e interpretadas até mesmo pela leitura das imagens estáticas dos personagens e cenários.

Para Almeida et al (2005), a criança deve ter a liberdade de, na escola, poder continuar "brincando" com as palavras e as ideias do texto assim como pode fazer em ambientes informais e, além disso, essa prática deve ser estimulada não apenas até os seis anos de idade, mas por todas as séries iniciais. É preciso que a criança se sinta confortável para fantasiar a respeito das histórias lidas para que tenha suas habilidades voltadas para interpretação bem desenvolvidas. Portanto, o período da alfabetização deve ser prazeroso.

As ilustrações presentes nas histórias devem atuar como cativantes durante desse processo. De acordo com Almeida et al (2005), até mesmo as crianças que ainda não conseguem atribuir sentido aos símbolos linguísticos, podem produzir construções e reconstruções de significados a partir das porções imagéticas. Isso ocorre porque as imagens podem atrair a atenção das crianças, fazendo com que tenham sua imaginação aguçada e, com isso, o desejo por conseguir também ler a parte escrita surge. Segundo Paiva e Ramos (2016), uma criança pode compreender um livro que apresenta apenas gravuras como um "livro de pensar", pois a imagem não impõe o que deve ser livro, caracterizando-se como sugestiva.

Assim, a criança sente que tem liberdade criativa e se sente a própria autora da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordando o uso da Literatura Infantil como um instrumento que deve ser usado pelo docente para construção de aprendizagem dos alunos na Educação Infantil, o trabalho tratou a literatura como metodologia para o desenvolvimento da criança leitora e capaz de fazer uso da leitura e da escrita para as práticas sociais. Assim, foram evidenciados os seus aspectos educativos, formativos, pedagógicos e recreativos.

Desse modo, evidenciou-se que a literatura oportuniza a construção da visão de mundo da criança, visto que a permite articular o real e o imaginário e criar concepções a partir disso. Sendo uma instituição fundamentalmente educativa a escola precisa propiciar o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita aos seus educandos. Logo, o contato com a literatura fomenta o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores precisam incorporar a sua prática pedagógica estratégias que incentivem a criança a escutar histórias, lê-las, conta-las e reconta-las observando os acontecimentos das histórias. No âmbito escolar, a literatura não pode ser condicionada a um mero instrumento alfabetizador, sendo necessário vê-la também como uma estratégia para criar no aluno o gosto pela leitura e escrita.

Para tanto, constatou-se que o principal desafio pedagógico é criar um ambiente no qual o hábito de leitura seja estimulado de modo a aguçar a curiosidade do educando por novas leituras. Isso se deve ao fato de que os cursos de graduação não oferecem o suporte necessário para que a docência in-

corpore a sua prática a literatura. Logo, os professores que se interessam por essa área devem procurar a capacitação através da formação continuada.

Uma escola que se preocupa com a formação de seus alunos, consequentemente, promoverá uma educação de qualidade. Portanto, a pesquisa aponta a relevância do uso da literatura na Educação Infantil, uma vez que se trata de uma ferramenta de aprendizagem eficaz para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança.

A literatura infantil apresenta-se como uma forte aliada do professor no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, assim, o estudo é essencial para o meio acadêmico, cientifico, bem como para a comunidade escolar, por evidenciar esses aspetos. É preciso considerar, ainda, que o estudo tem suas especificidades e foi construído dentro de um corpus teórico que considera estudos de teóricos que versam sobre a temática, por isso faz-se necessária à continuação dos estudos para que outras concepções sejam construídas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, A.; et al.

Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 17-30.

ALMEIDA, Joemi Salviano de; et al. A contribuição da literatura infantil na alfabetização. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário De Brasília, Brasília-DF, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6701> Acesso em: 04 jun. 2022.

ARAÚJO, Karoline Moreira de. A literatura como prática pedagógica na educação infantil. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – BNCC. Versão Final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRITO, Rosa Suzana Alves de. Literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2013. Disponível em: <https://www.ufpb.br>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. 1.ed. São Paulo: Ática, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria Analise Didática. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

CUNHA, Leo. Poesia para crianças: conceitos, tendências e praticas. Curitiba: Piá, 2012.

FREIRE, Paulo. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Maria do Socorro Pereira. A leitura e sua importância no processo ensino aprendizagem. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, São Bento-PB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/12345678 9/2746/1/MSPG23092013.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

KAERCHER, Gládis E. . E por falar em Literatura... In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). Educação infantil: Pra quê te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 7, p. 81-88.

LOURENÇO, Élida dos Santos. A importância de despertar o hábito da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o papel do psicopedagogo. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Institucional) – Universidade Candido Mendes. Rio de janeiro, 2011.

MARINHO, Ana Cristina. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. Literatura Infantil: a importância do processo de alfabetização e letramento e no desenvolvimento social da criança. Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 375-394, jan. 2017.

Disponível em: < https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/literatura-infantil>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PAIVA, Ana; RAMOS, Flávia. O não-verbal no livro literário para criança In: GIROTTO,

Cyntia G. S; SOUZA, Renata Junqueira (Org.). Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura. Vol. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura, e Educação infantil).

PATTE, Geneviève. Deixem que leiam. Rio de Janeiro: Rocco. 2012.

RODRIGUES, Ana Paula Soares; CÃMARA, Iraneide Tavares de. A literatura infantil e o desenvolvimento cognitivo na infância. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdades Integradas PROMOVE de Brasília, Brasília-DF, 2013. Disponível em: <http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/d 6c01028bd50185b189c63d2b47cc304.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RODRIGUES, Marcella Rosa. SANTOS, Tamirys Helena. MARTINS, Marcus Vinicius.

Rodrigues. Concepções e práticas pedagógicas em relação à Literatura Infantil:

Os relatos das professoras do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO: PALAVRAS EM DERIVA, 2, 2018, Belo Horizonte. Anais do XII Jogo do Livro. Belo Horizonte, p. 1-13, Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.ceale.fa e.ufmg.br >. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: Da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM. Marília-SP, v. 2, n. 2, p. 136-149, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SHEFFER, Cristiane Sebastião. A literatura no contexto da Educação Infantil. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/d6c01028bd50185b189c63d2b47cc304.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VAL, Maria da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de leitura e escrita. 1ª ed. Brasília: MEC, 2006.

VALADÃO, Claudia da Silva; SILVA, Crist Wilian de M. Barbosa; SANTOS, Eliane Paes dos Santos; SOUSA, Kenned J. Ferreira. Literatura na Educação Infantil. Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.5, p. 1-15, maio. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i5.1212>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; LARSON, Sandra Holavati. A utilização da literatura no processo de alfabetização de crianças de 5 a 6 anos: a ótica docente. In:

EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 2, 2004, Curitiba.

Trabalhos apresentados. Curitiba: PUC-PR, 2004.

O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NILCE TELINI DE MELO

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 auto-

nomy; construction of diagnostic and non-classificatory evaluation processes.

Palavras-chave: Education. School inclusion. Intellectual Disability.

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.

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 prolife-

rassem 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 (LYKOUROPOULOS, 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 al-

tamente 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.

TEORIA DO VÍNCULO E A INDISCIPLINA ESCOLAR FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ORIENNE PASSINI PEREIRA DA SILVA

RESUMO

A aprendizagem tem início no útero materno, continua durante o aleitamento, nas carícias dos pais e dos familiares. Esse trivial diário cria uma modalidade de aprendizagem que tem uma fonte somatória. Essas significações inconscientes do aprender alimentam e modificam o ser biológico. É uma relação sem caráter de ensinante, mas que vem formar os primeiros vínculos de atitudes na criança. O triângulo está formado, "ensinante", "aprendente" e as ações que são os "conhecimentos". Quando o aprendente "olha" não é uma atitude passiva, pelo contrário o olhar significa uma busca, está fazendo um corte na realidade é uma base somática do aprender.

Palavras-chave: Teoria do Vínculo; Aprendizagem; Família e Escola.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem tem início no útero materno, continua durante o aleitamento, nas carícias dos pais e dos familiares. Esse trivial diário cria uma modalidade de aprendizagem que tem uma fonte somatória. Essas significações inconscientes do aprender alimentam e modificam o ser biológico. É uma relação sem caráter de ensinante, mas que vem formar os primeiros vínculos de atitudes na criança. O triângulo está formado, "ensinante", "aprendente" e as ações que são os "conhecimentos". Quando o aprendente "olha" não é uma atitude passiva, pelo contrário o olhar significa uma busca, está fazendo um corte na realidade é uma base somática do aprender.

A escola é um local gerador de novas experiências, em princípio por que a criança está em um ambiente distinto do familiar e ao frequenta-la está sendo iniciada no integramento novo de conjunto e regras, normas, costumes, hábitos e rituais que farão parte a partir de agora de seu cotidiano.

A escola passa a integrar o relacionamento familiar neste ciclo de vida e marca significativamente sua presença e resistência. De agora em diante veremos que os tópicos

"Mundus vivendi" familiar será regido por valores, histórias e expectativas alteradas pela escola na dinâmica, intergerencialmente perpetuados pela dualidade de vivência (escola – lar e vice-versa).

Na formação e no rompimento de vínculos afetivos, Bowlby propõe uma abordagem na qual estabelecem vínculos com a psicologia cognitiva compatível com conceitos da neurofisiologia de desenvolvimento desde as múltiplas formas de perturbações da personalidade, ansiedade, raiva, depressão, desligamento emocional e separação que causa perda de origem.

A Psicopedagogia depende do sujeito autor que é capaz de fazer escolhas, que traz algumas identificações, esse pertencimento da sua família, mas consegue se tornar um ser separado dessa família, sendo capaz de fazer escolhas das quais se responsabiliza.

A atuação do professor e seu aluno (na teoria do vínculo, objeto externo) têm uma relação dialética, tanto afeta um como o outro. No momento em que a gente interage a gente está aprendendo.

Há a necessidade premente de buscar o vínculo saudável mais diferenciado.

A aquisição da aprendizagem é o nosso objetivo. A articulação do teórico com a prática. Elas estão sempre articuladas e necessitam de reciclagem contínua. A prática é o teórico de amanhã. A Teoria do Vínculo é a interação entre elas.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem tem início no útero materno, continua durante o aleitamento, nas carícias dos pais e dos familiares. Esse trivial diário cria uma modalidade de aprendizagem que tem uma fonte somatória. Essas significações inconscientes do aprender alimentam e modificam o ser biológico. É uma relação sem caráter de ensinante, mas que vem formar os primeiros vínculos de atitudes na criança. O triângulo está formado, "ensinante", "aprendente" e as ações que são os "conhecimentos". Quando o aprendente "olha" não é uma atitude passiva, pelo contrário o olhar significa uma busca, está fazendo um corte na realidade é uma base somática do aprender.

Os estudos de Fred e Pierre Aulagnier nos faz compreender que a capacidade inconsciente de aprender, que inicia na amamentação, perdura por toda a vida e de todas as formas, Freud chama de fonte somática ao afeto e Pierre Aulagnier de fonte somática da representação psíquica do mundo, nomes diferentes para uma mesma compreensão de que há a necessidade do prazer experimentado pelo aprendente para que ele conecte-se com o conhecimento.

Os pais são os primeiros ensinantes e grandes responsáveis pelo estabelecimento dos limites no indivíduo. O limite é a balança que vai nortear toda aprendizagem. Sem li-

mite não há equilíbrio e o equilíbrio é a mola fortalecedora da escola.

Entendendo Alicia Fernandes em, A mulher escondida na Professora, 1ª Edição, Porto Alegre, Editora Artmed, 2001, podemos afirmar que como uma luz forte vem a certeza de que "inibição transferial" a repetição na modalidade de ensinagem exibicionista para o aprendente tímido é ineficaz como era o caso da Virgínia (fato comentado no livro). Autoritarismo acerca-se de agressividade e esta deve ser mantida a distância porque é hostil. Não leva a aprendizagem.

A indisciplina é assunto de constante revisão e análise alteradora de atitudes e ações diferenciadas a fim de dirimir exaltações e ou tumultuo de pensamento hostil. Não pode haver identidade entre guardar, ocultar e esconder, que é sobre maneira importante na aprendizagem.

Quem apontou a ideia como espaço transicional, de confiança, espaço lúdico de criatividade foi o psicanalista Winnicott com incomparável trabalho psicopedagógico.

A psicopedagogia por "seus estudiosos" nós dão a conhecer com suas experiências, comprovada gama de alta proporção de indivíduos, com variados tipos de problemas de aprendizagem. A questão das diferenças sexuais passivas, segundo Alicia Fernandes interferem na aprendizagem. Toda passividade, dedicação e capricho.

Ousamos dizer, parafraseando Alicia Fernandes em, A mulher escondida na Professora, 1ª Edição, Porto Alegre, Editora Artmed, 2001que: Aprendizagem é apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal. Só que as diferenças não coincidentes entre o conhecimento e o saber, seja ele pessoal, ou melhor, individual ou seja ele social e diferencial ocasionam fraturas e criam patologias na aprendizagem.

Sabemos que em pedagogia existem duas escolas com posturas básicas opostas: o autoritarismo e o espontaneismo. O espontaneismo apela ao saber do inconsciente. As posturas autoritárias dão a conhecer tanto o falso como o verdadeiro conhecimento. É um caráter de informação não fundamentado e busca limites e disciplina.

No entanto é sabido que do ponto de vista psicopedagógico não há articulação entre estes dois conhecimentos. Surge o conflito, as construções patológicas na aprendizagem.

A aprendizagem é constante na vida do ser humano desde o seio materno até a morte o homem está armazenando conhecimentos e assimilando-os com disciplina.

A aprendizagem é um molde relacional no contato entre mãe e filho como aprendente (filho), ensinante (mãe), ou na família com pais, irmãos, avós, vizinhos ou os grupos de comunicação, professores, jornais, cinema, televisão durante a vida toda. É uma vivência somática fornecedora diuturna de elementos de realidade vivencial. Freud já mencionava essa fonte somática de representação psíquica do mundo. Ela (fonte) precisa ser alimentada para a veracidade da existência da fonte. Aí estão os liames das significações inconsciente do aprender.

Na aprendizagem o conhecimento nem sempre é claro ou diferenciado, mas requer investimento, pensar e adapta-lo a si próprio. O "desejo" de dominar o assunto do conhecimento instalado sobre o aprendente possibilita a construção de uma modalidade específica de aprendizagem.

Para realmente haver uma aprendizagem há necessidade que o aprendente sinta e experimente um enorme prazer pelo assunto relacionamento. É necessário que haja desejo e presença de prazer, pois sem essa energia vital o psíquico não funciona por inteiro, redundando em anomalias ou, sobretudo em resistência do aprendizado.

Para aprender, o aprendente deve construir o aprendizado e assimila-lo, só assim podemos afirmar que houve aprendizagem.

Há inúmeras categorias psicológicas de aprendente e podemos citar os grupos 1, 2 e 3. Sendo o grupo 1 de resistência e hostil, Grupo 2 do esperto, ativo e respondedor e Grupo 3 de vagarosos e passivos.

No Grupo um, precisamos sempre nos armar da psicopedagogia para vencer a "turma do fundão", eles não são maus. Só querem a "fama" de diferentes. O professor deve descobrir a causa, ser franco e arranjar um aliado entre eles. Não queira derrubar o grupo, conquiste um de cada vez.

No Grupo dois, a especialidade deles é atrair a atenção dos demais colegas, se consideram superiores. O professor deve se preparar com perguntas difíceis. Não lute contra eles, mas cautelosamente coloque uns contra os outros.

No Grupo três, são de maneira dúbia, intermediário, são difíceis como os demais. Vá devagar, mostre entusiasmo. Escolha material do conhecimento deles. Explique muito bem. Faça perguntas simples.

Fora da categoria dos grupos temos os problemáticos individuais, onde encontramos o aluno que quer apenas ouvir, tímido, interessado, não fala nunca e que para alcançá-lo devemse fazer perguntas diretas, e observar sua reação. Existe também o aluno que está errado e os outros por respeito evitam corrigir, sua atitude, movida pelo receio de supostas atitudes de exposição ao ridículo podem leva-lo a explosão, agressão à indisciplina, é melhor falar com ele em particular, geralmente é o valentão.

A ESCOLA NA FAMÍLIA E A FAMÍLIA NA ESCOLA

A interação "a escola na família e a família na escola" é um tema de extensão universal e profundidade oceânica. As famílias são matrizes que diferem entre si, vários são os fatores dessa disparidade: educação, sistema racial, origem territorial, grupo social e ou comercial, fundo ecumênico e ou salutar e outros.

Muito se tem discutido sobre as novas formas de família e as influências que as desintegram sacrificando-se a "mídia" e a "TV", responsabilizando-as pela forma diferenciada de enfoque de vivência humana atual. Essas novas famílias, já diferenciadas mais flexíveis proporcionam a seus membros maior desenvolvimento, desabrochando as características individuais, amparados pela sensação positiva de pertencimento.

Os novos sistemas apresentam certa dificuldade no processo de transformação, enriquecendo a aprendizagem, na segurança do entendimento hodierno da família.

Nos últimos vinte anos, do século passado, com a modernidade do após 1980, as características da família brasileira sofreram alterações como a tendência de diminuir de tamanho, a diversidade na organização com arranjos familiares de adultos vivendo só e de família monoparentais, famílias homoparentais, famílias anaparenais, entre outras. Essa complexidade foi causada pelo incremento do número de famílias reconstituídas, resultantes das separações, divórcios, concubinatos e outros.

Se anteriormente a esposa era do lar, hoje, a responsabilidade da manutenção é da família, é da mãe, do pai e/ou dos filhos e em alguns casos também dos avós. Todos participam intensamente das atividades do mercado de trabalho e da renda monetária familiar, compartilhando com o chefe (pai ou mãe) os encargos e responsabilidades mensais. Esse contexto promoveu uma redefinição dos padrões hierárquicos e sociais familiares. Entre as explicações mais comuns para essas mudanças na estrutura familiar, estão as discussões sobre feminismo, trabalho da mulher, desigualdade e direitos; entretanto, isto é apenasmente um lado do movimento mais amplo da transformação da sociedade brasileira marcada pela democracia, a conscientização da cidadania e a afirmação dos direitos outorgados pela Constituição (1988) e os novos conceitos. A reorganização político democrática trouxe conquistas com constitucionais, mesmo não tendo conseguido efeitos práticos em termos de qualidade de vida para uma grande maioria.

Os inúmeros planos econômicos, as dificuldades nos períodos recessivos internacionais, os programas sociais, a concentração de renda, gerou e gera disparidade e desigualdade brutal "o Brasil é o campeão mundial de desigualdade econômica". As estatísticas demonstram que 50% dos pobres ficaram mais pobres e que 5% dos ricos ficaram mais ricos, isto olhando por cima as estatísticas. (GOLDANI, Ana Maria, As Famílias brasileiras: Mudanças e Perspectivas, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1994.).

O perfil estatístico das mudanças, entretanto mostra que a população está mais educada, tem residências com infraestrutura, mas está cada vez mais e mais pobre, a classe média foi achatada. Culpamos o neoliberalismo, favorecendo as iniciativas pessoais e privadas, onerando paternalmente a comunidade e as famílias. A estratégia para enfrentar a crise, talvez a mais dramática seja a de evitar a formação de novas famílias. As taxas do crescimento anual do número de unidades familiar decresceram com a queda das probabilidades de matrimônio formal; as taxas de fecundidade aumentaram nas regiões do norte e nordeste.

A especulação sobre a precariedade e instabilidade da instituição familiar ganha força e é reforçada pela incapacidade do Estado de prestar os serviços sociais básicos às famílias carentes e seus dependentes. Legalmente o Estado brasileiro deve oferecer suporte, ao menor e ao idoso, nos programas sociais. O Estado trata de minimizar ao máximo sua contribuição e conclama a comunidade para auxiliar. A extensão territorial brasileira é imensa, mas apesar dos pesares, do planejamento familiar e do controle da natalidade, nos grandes centros, o Brasil praticamente dobrou de tamanho nas últimas três décadas, passando de 70,600 para 151 milhões de habitantes. Honra seja feita à longevidade dos adultos e as diminuições dos casos de mortalidade infantil contribuíram sobremaneira para que tal ocorresse.

Qualquer que seja o ciclo vital e social da mulher brasileira há evidências de que ela aumentou em 100% sua participação no mercado de trabalho. Em se falando de estrutura etária e "status marital" temos grande mudança no perfil da mulher brasileira, antes só as solteiras trabalhavam, hoje elas entram no mercado de trabalho numa faixa etária cada vez menor, casadas, viúvas, divorciadas, separadas, consensualmente unidas, todas incrementam a taxa de atividade, sendo que até mesmo a Legislação redefiniu o conceito de família.

Antigamente tinha-se uma concepção estreita sobre a família onde só se reconhecia a legitimada pelo casamento civil e a predominância do Pátrio Poder era marital e masculino. Hoje a família é a união estável entre um homem e uma mulher, ou qualquer um dos pais e seus descendentes (e outros tipos de casais). Este novo conceito de família enfatiza a proteção aos dependentes crianças, jovens ou velhos. A Constituição brasileira reconhece o poder assimétrico entre os membros da família. Os direitos e deveres conjugais são exercidos igualmente pelo homem ou pela mulher (Constituição Brasileira cap. VII, art. 2º, 3º, 4º, e 5º. 1988). A Lei facilita o

divórcio, altera o direito de propriedade das mulheres casadas reconhece os mesmos direitos constitucionais dos filhos, independente da natureza da filiação.

Em busca da resolução dos problemas financeiros, os membros das famílias tem tido dificuldades em arranjar emprego. Já nesta última década, sentiu-se na pele a necessidade de escolaridade e definitivamente da precisão do Ensino Médio. Se antes problemas havia com os filhos, hoje até os pais saem em busca de novos padrões de conhecimento e do diploma, que ajuda a abrir caminho na estratificação dos empregos causada pela mecanização e atual sofistificação cibernética, de softs e outros.

Refletindo sobre essa necessidade de escolaridade, houve urgência da família e do próprio indivíduo de aprender a acomodar-se às exigências escolares, de estudo em casa, de horários e ônus orçamentário. É primordial esse afastamento, sem ser caracterizado como alheamento à família, como afastamento de pais e ou filhos, mormente em idade escolar. Há agora maior conscientização dessa situação, e mudanças efetivas foram efetuadas nos padrões de relacionamento doméstico.

Conscientes que estão dessa importância de "pessoa aprendente" e "pessoa ensinante", ambas integrantes da escola e da família, pulando da escola para a família e vice-versa. Dessa valorização escolar, do estudo e do estudante, nessa diversificação nasceu a psicopedagogia, onde cada segmento busca entender o próprio processo de aprendizagem.

Segundo nosso antigo governador Franco Montoro "Cultura, em certos aspectos, é tudo o que resta quando a pessoa esqueceu tudo aquilo que aprendeu", por isso o ensino não pode ser simples informação.

A legislação é clara e soberana no que se refere às normas educacionais, parâmetros e viabilização do ensino, tanto nas escolas estatais (federais, estaduais ou municipais) como nas particulares no processo de escolarização compatível com nosso sistema social e nas expectativas em relação ao grau de letramento da população. Sendo o Brasil um país de extensão continental (maior que a Europa) há desigualdades conceituais regionais secundárias, partindo da premissa que "os objetivos propostos" passam por dinâmica especifica regional ao serem colocadas em prática. Cada Instituição é portadora de uma organização especifica, tanto no exercício de suas funções como nas disposições hierárquicas, haverá total responsabilidade com a Lei Maior. Cada organização escolar tem características próprias no desencadeamento do processo educacional, tanto "intra" como "extra" grupal.

A escola vista como sistema é um forte "elemento de interação" entre os outros sistemas (o familiar e o social) compondo a hierarquia.

Os sistemas familiares mais flexíveis dão aos seus membros características individuais de pertencimento, como já falado antes, e é aí que residem as maiores possibilidades de desenvolvimento.

A escola é um local gerador de novas experiências, em princípio por que a criança está em um ambiente distinto do familiar e ao frequenta-la está sendo iniciada no integramento novo de conjunto e regras, normas, costumes, hábitos e rituais que farão parte a partir de agora de seu cotidiano.

A escola passa a integrar o relacionamento familiar neste ciclo de vida e marca significativamente sua presença e resistência. De agora em diante veremos que os tópicos "Mundus vivendi" familiar será regido por valores, histórias e expectativas alteradas pela escola na dinâmica, intergerencialmente perpetuados pela dualidade de vivência (escola – lar e vice-versa).

Este momento de pós-modernidade revela a gama de intergerências políticoeconômico-sociais e tecnológicas resultantes das mais variadas influências nos diversos campos das relações humanas. É impossível precisar em qual etapa do ciclo vital o sistema escolar passou a fazer parte integrante da vida de uma família. A razão dessa dificuldade cronométrica é a oportunidade que todos os elementos da família tiveram de vivenciar o processo de escolaridade.

O século XXI afigura-se como processo em Instituições Educacionais e formação de professores. Inúmeros são os recursos ora disponíveis e programas anunciados, para atualizar a qualidade do professor pai de família. Quando ele se pensa aluno, percebe a necessidade efetiva da escolaridade da criança e do seu preparo como professor.

Novas competências, hoje são exigidas em educação. O professor deve estar capacitado para lidar com o problema da violência e da indisciplina dos alunos, provenientes de famílias desestruturadas ou céticas quanto a um futuro promissor. Há necessidade que todos, no ambiente escolar com todos seus componentes específicos, tenham conhecimentos mediadores de apoio à participação e tranquilidade. A avaliação preconceitual não deve despertar problemas classificatórios, nem deve predominar o conservadorismo. Deve ser de formação de parâmetros, de assimilação de conhecimento.

Assim como na família, o professor deve aprender a interpretar processos contínuos de vivência comunitária com análises calmas e constantes, sem correr o risco de expressar julgamentos não ponderados. A escola está sofrendo uma troca de pele, não podemos esquecer Platão, para que os alunos saiam com razoável quota de conhecimento da prática cotidiana, mas ilesos dos

desmandos, impropérios e ou vários desvios éticos sociais.

Temos de estar atentos à importância de preservar os eventos em que aprendemos muito com as crianças na somatória da família. Estamos de prontidão para a troca de progresso em pontos de congruência nas novas expectativas. Há que haver uma seleção de ideias, projetos e tentativas para enfrentar dificuldades naturais hodiernas, respeitando o tempo necessário e esforço de reconstrução.

Aprendemos de quem recebe caráter de ensinante, afirma Alicia Fernandes. É escutando quem nos escuta; aprender é um diálogo no qual o ensinante nos reconhece como ser pensante. O valor da aprendizagem é subjetivamente impalpável. Mais do que nunca, hoje na atualidade, o sentimento grupal e a solidariedade nele existente determinam a equipe de trabalho. Esses laços de amizade nutrem-se da necessidade de usufruir constantemente do grupo e acompanha as mudanças evoluindo com o mesmo.

A criatividade surge do dia a dia, do contato no grupo e na elaboração de trabalho, olhos bem abertos para o interior e exterior, nesse ciclo da vida.

Há premência de mais de uma fonte de renda no lar. Quem tem trabalho cada vez trabalha mais e passa a ter fragmentos ocupacionais, intercalados em simultaneidades diversas, ficando como um tipo "dispensável". Eles fazem como as diligentes mães funcionárias, mães dona de casa, trabalhadora que está acostumada a atender os filhos, o telefone, as comidas, as tarefas do lar, a televisão enquanto, ao mesmo tempo, prepara a aula que dará no dia seguinte.

Os modos de representação do tempo mudaram, na atualidade, graças à telemática, impondo uma miniaturização e vertiginosidade, temos de estar como escoteiro sempre "alerta", mas com atenção volátil, efetiva, mas real.

Observamos que os estudantes, os jovens e adolescentes, concomitantemente leem, escrevem, ouve rádio, riem e conversam ou falam ao telefone ao mesmo tempo em que comem, selecionando o que vão comer. Veja não há mais um enfoque unidimensional. Estão aprendendo, mas estão atentos ao mundo que os cerca. Hoje aprendemos o imprescindível. É exigência do trabalho. O mercado exigiu, como já disse, a "feminização no trabalho" e a luta pela vaga está cada vez mais proporcional à cultura e não ao sexo.

A realidade da família, no lar, no bairro, na comunidade sócio-econômica-religiosa e toda sua evolução, com altos e baixos. Dias calmos e tranquilos entremeados por vendavais e borrascas atrozes que a vida impõe. Daí a premência de estar sempre alerta à simultaneidade de alegrias e dores.

As interferências que agitam os desejos dos membros da família. As novas descobertas científicas propaladas pela mídia e pela propaganda chamativa despertando a necessidade de possuir o que é apresentado. A falta de meios efetivos de adquirir tais bens desperta desejos bons ou não de consegui-los. Vão à busca de mudança de vida, pela cultura. Buscam uma ascensão cultural a fim de obter uma ascensão econômica no trabalho.

A busca de novos empregos passa a ser uma necessidade ética. Nos bairros, na periferia notamos que o sentido de comunitário é mais presente. A cultura força a criatividade e esta surge do contato, dos laços de solidariedade. A presença no grupo da equipe da igreja, do trabalho, da escola, enfim dos amigos é que permite nutrir a necessidade de permanência que acompanha as mudanças cimentando, nivelando, amalgassando a família na escola e a escola na família.

Quando a autoestima é elevada, o adolescente se sente estimulado. Ao se sentir amado pelos seus professores e colegas, o adolescente se encontra, e age dentro das normas.

A liberdade absoluta é utopia, o adolescente tem que saber que sempre vivemos limitados por alguma coisa ou algo, e que a verdadeira liberdade está em escolher viver bem dentro dessas limitações.

A Escola precisa educar o adolescente para o desenvolvimento da ética relacional e da cidadania para que este saiba também arcar com os custos e as responsabilidades de seus atos.

TEORIA DO VÍNCULO

A grande contribuição da TV foi o salto que aflorou a teoria psicanalítica predominantemente intrapsíquica para uma psiquiatria social. Inicia-se com vínculo patológico destacando os fins da conduta que o sujeito estabelece com os objetos onde interfere.

O autor postula que para higiene mental há que se conhecer com exatidão toda ansiedade do grupo social, o qual investigamos, em relação à loucura. Cada paciente apresenta-se em conformidade com sua própria experiência e o psiquiatra formulará sua hipótese sobre a patogenia nessa informação.

São três as dimensões: a) Investigação do indivíduo – psico-social (parte do indivíduo de fora); b) Investigação do grupo – sociodinâmica (análise do grupo como estrutura); c)

Investigação da Instituição ou sociedade - institucional analisa como um grupo à instituição (pais como objeto de investigação).

Os vínculos patológicos por diferenciação como simbiose podem ser Vínculo: a) Paranoico – desconfiança; b) Depressivo – carregado de culpa e expiação; c) Obsessivo

– controle a ordem; d) Hipocondríaco – saúde do corpo e queixa; e) Histérico – fantasia recado retal do paciente.

Na histeria do medo temos as fobias, interior e exterior todas as demais derivam delas. Há que descobrir qual patologia causa a ruptura do equilíbrio.

Nos problemas de aprendizagem não é o contrário de não aprender, mas um processo, um estado particular de um sintoma que cumpre a função positiva, segundo Sara Pain. Defende a multicausalidade dos problemas de aprendizagem e os fatores ligados a ela, como orgânicos, específicos, psicógenos, ambientais. Nos problemas de aprendizagem temos que perceber os sintomas que são fatores internos e a inibição que também são fatores internos e que dependem da multicausalidade na aprendizagem.

De acordo com a Psicopedagogia há várias concepções atuais para os problemas de Aprendizagem. Segundo Alicia Fernandes: "Não existe uma única causa determinante dos Problemas de Aprendizagem. Os problemas de Aprendizagem são sintomas que a criança oculta ou esconde ou que ela demonstra ou denuncia". A criança pode renunciar a aprender ou aprende perturbada porque há perturbação na base.

Há complexidade do vínculo, relaciona-se com a noção de comunicação e a relação do objeto com a personalidade humana, no seu id e ego, nas fantasias e na magia de transformar em realidade objetos inanimados onde constrói seu mundo passando ou fixando-se em uma fase. Vínculo interno. Ponto de fixação, vínculo como a mãe, progressão paranóide, loucura, vínculo interno pode ser fortalecido, patopsicose, repressão, mania ou histeria.

O vínculo pode variar alternando-se o interno com o externo, que nada mais é que o vínculo Racional e Irracional.

O vínculo racional inclui uma situação latente, portanto o irracional passa a ser racional durante o processo de análise: o paciente terá consciência de relação. A Introspecção é o diálogo com o conteúdo manifesto. A psicanálise é o diálogo com o conteúdo latente.

Bowlby-John – refere-se ao luto quer dizer, morte da mãe ou quem estiver no lugar de mãe e as relações perniciosas que essa falta acarreta, isto pode causar o desligamento irreversível ou psicopatológico do luto.

Para Bowlby vínculo afetivo é a atração que um indivíduo sofre sobre o outro. Os psicanalistas foram os primeiros a fazer esse relacionamento. Geralmente os vínculos afetivos são acompanhados de fortes emoções – apaixonados e sofre por alguém que leva a atitudes agressivas.

Quando a criança brinca, ela obedece às regras de comportamento familiar, pois age como a mãe, ensaia assim seu futuro papel. Para Vigostsky o brinquedo é o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. Na idade pré-escolar ele não desaparece, mas permeia a atitude com a realidade.

Na formação e no rompimento de vínculos afetivos, Bowlby propõe uma abordagem na qual estabelecem vínculos com a psicologia cognitiva compatível com conceitos da neurofisiologia de desenvolvimento desde as múltiplas formas de perturbações da personalidade, ansiedade, raiva, depressão, desligamento emocional e separação que causa perda de origem.

O ponto fundamental, entretanto é a experiência do indivíduo com os pais.

Bowlby afirma que ajudar a pessoa a descobrir seu verdadeiro "eu", implica em ajudala a reconhecer e a deixar-se possuir pelo anseio de amor e atenção e por sua raiva para com aqueles que não souberam supri-la quando criança. Os eventos da vida como a morte ou doença grave podem levar à angústia e ao desespero; raiva ou auto-recriminação e a depressão podem levar muito tempo para desaparecer ou o indivíduo internaliza o modelo escolhido por ele.

Na teoria do vínculo, Winnicott coloca que, o período pré-escolar deve ser recheado de brincadeira afim de que a criança se envolva na resolução de problemas. A brincadeira é um treino que ela necessita para desenvolver e usar sua compreensão do significado da brincadeira.

É através da brincadeira de uma criança que nós vemos como ele vê e constrói seu mundo. Nenhuma criança brinca para passar o tempo, a escolha da brincadeira é motivado por processos internos, desejo, problemas de ansiedade. O que acontece na sua mente é que determina sua atividade lúdica. Brincar é linguagem secreta que temos de respeitar se não a entendermos.

Para Alicia Fernandes ser ensinante é abrir espaço para o aprender, espaço objetivosubjetivo em que se realizam trabalhos simultâneos: Construção do conhecimento; e a Construção de si mesmo.

É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência do homem.

Assim que nasce a criança necessita de alimentação e alem dessa satisfação, há também a satisfação oral, que às vezes é substituída pelo sugar do polegar, dos punhos ou dedos e que com o passar dos dias transfere para fora da representação mágica do seio, fora da fronteira onírica do Belo, do criar, imaginar, inventar produz um objeto transicional representante do seio materno. A literatura psicanalítica é rica em referências do "não eu", diferente de "mim" correspondência efetiva do seio materno. Os movimentos de pronação e supinação auto-eróticos dos braços e a função da boca podem supe-

rar fases do sugar o polegar em sublimação exógena. Há várias interpretações. O Objeto Transicional deixa de ser o punho e é a fralda, a ponta do cobertor ou algo específico. O Bebê não fica sem ele, Dr. Winnicott fala dos padrões estabelecidos pelos Fenômenos Transicionais que surgem dos quatro até 12 meses e que quando começa a falar, dá nome ao seu Objeto Transicional, e sobre o qual o Bebê tem direitos de posse estremado, entremeado com ódio inocente, se tudo corre bem, ele pode ser deixado de lado.

O Objeto Transicional pode ter seu uso deformado de acordo com a atitude diária da mãe; no desmame que sempre é difícil e ele age como confortador.

A psicanálise estudou vários casos de criança com e sem Objeto Transicional e constatou a importância e veracidade dele na saúde mental da criança. O Dr. Winnicott explica o Objeto Transicional, mas cabe a mãe cuidar e desvendar, aquilatar e minimizar as frustrações do Bebê capacitando-o a vencer perdas. Há forte elo entre a mãe, o seio materno que ele ama (antes pela alimentação), nasce o fenômeno subjetivo e a área intermediária entre criatividade e percepção, objetivo ou teoria da ilusão. Segundo Riviere, 1916, a aceitação é completa e a libertação da tensão em relacionar realidade fica bem, se brinca. Brincar supera possíveis traumas ocasionados inadvertidamente à criança. Brincar é essencial, ele extravia a desilusão. Objeto Transicional é a representação da transição do Bebê, tratando-se de separação ou perda, os reflexos interprojetados são uma gama pródiga em efeitos perniciosos.

São fatos verídicos os casos relatados de crianças que chegaram a adulto com desvio de personalidade pela ausência da mãe e por não ter Objeto transicional, como já foi muito debatido deixo de cita-los. Os Fenômenos Transicionais esclarecedores dos problemas inerentes ao sentimento de perda e evita a terapia, afasta-o das drogas, crimes, etc... Há o perigo da mania. Ela, a mania pode ser muito confortável, mas a realidade é que é importante, portanto nada pode ser mais importante que "uma manta". Temos que saber claro o valor de guardar em mente as distinções entre a realidade externa ou compartilhada e o sonho verdadeiro.

Podemos definir progresso da análise como aumento progressivo na capacidade de fazer chegar as mensagens a um número maior de pessoas.

Teoria do Vínculo de Henrique Pichon Rivière diz: "para fazermos a análise de um paciente, fazemos um esquema referencial dinâmico, algo novo sobre nosso esquema, somos obrigados a retira-lo Essa rotura provoca ansiedade depressiva e paranoicas tanto no terapeuta como no paciente".

A interpretação é um instrumento onde três processos estão em constante ação: 1)Esclarece-nos sobre o que aconteceu com o outro; 2)Formula a interpretação que possibilite ao outro o esclarecimento sobre si mesmo e 3)Esclarece aquilo que aconteceu com o outro e nós mesmo, seja de dentro para fora, seja de fora para dentro.

Do ponto de vista fenomênico há três modos de ser: o Modo de ser mental; o Modo de ser corporal e o Modo de ser na conduta exterior em relação ao mundo.

Devemos perceber em termos em relação ao vínculo, onde se situa o objeto bom e o objeto mal. Não podemos excluir a investigação de sexualidade, na agressividade ou dos preconceitos por considera-los imorais, pois incluir conceitos morais no esquema referencial é um critério que se opõe à evolução do conhecimento.

A origem do esquema referencial é materna por serem os primeiros contatos com o peito da mãe, aqueles que dão noções de dualidade. Noção de limite já existe desde o nascimento, os movimentos fetais nos dão o limite interno. O fenômeno chamado Transistivismo é que é a perda dos limites.

A Psicopedagogia depende do sujeito autor que é capaz de fazer escolhas, que traz algumas identificações, esse pertencimento da sua família, mas consegue se tornar um ser separado dessa família, sendo capaz de fazer escolhas das quais se responsabiliza.

A atuação do professor e seu aluno (na teoria do vínculo, objeto externo) têm uma relação dialética, tanto afeta um como o outro. No momento em que a gente interage a gente está aprendendo.

Há a necessidade premente de buscar o vínculo saudável mais diferenciado.

A aquisição da aprendizagem é o nosso objetivo. A articulação do teórico com a prática. Elas estão sempre articuladas e necessitam de reciclagem contínua. A prática é o teórico de amanhã. A Teoria do Vínculo é a interação entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pais são os primeiros ensinantes e grandes responsáveis pelo estabelecimento dos limites no indivíduo. O limite é a balança que vai nortear toda aprendizagem. Sem limite não há equilíbrio e o equilíbrio é a mola fortalecedora da escola.

A Psicopedagogia depende do sujeito autor que é capaz de fazer escolhas, que traz algumas identificações, esse pertencimento da sua família, mas consegue se tornar um ser separado dessa família, sendo capaz de fazer escolhas das quais se responsabiliza.

A atuação do professor e seu aluno (na teoria do vínculo, objeto externo) têm uma relação dialética, tanto afeta um como o outro. No momento em que a gente interage

a gente está aprendendo.

A escola é um local gerador de novas experiências, em princípio por que a criança está em um ambiente distinto do familiar e ao frequenta-la está sendo iniciada no integramento novo de conjunto e regras, normas, costumes, hábitos e rituais que farão parte a partir de agora de seu cotidiano.

A aprendizagem é constante na vida do ser humano desde o seio materno até a morte o homem está armazenando conhecimentos e assimilando-os com disciplina.

A aprendizagem é um molde relacional no contato entre mãe e filho como aprendente (filho), ensinante (mãe), ou na família com pais, irmãos, avós, vizinhos ou os grupos de comunicação, professores, jornais, cinema, televisão durante a vida toda. É uma vivência somática fornecedora diuturna de elementos de realidade vivencial. Freud já mencionava essa fonte somática de representação psíquica do mundo.

Na aprendizagem o conhecimento nem sempre é claro ou diferenciado, mas requer investimento, pensar e adapta-lo a si próprio. O "desejo" de dominar o assunto do conhecimento instalado sobre o aprendente possibilita a construção de uma modalidade específica de aprendizagem.

Quando a autoestima é elevada, o adolescente se sente estimulado. Ao se sentir amado pelos seus professores e colegas, o adolescente se encontra, e age dentro das normas.

A liberdade absoluta é utopia, o adolescente tem que saber que sempre vivemos limitados por alguma coisa ou algo, e que a verdadeira liberdade está em escolher viver bem dentro dessas limitações.

A Escola precisa educar o adolescente para o desenvolvimento da ética relacional e da cidadania para que este saiba também arcar com os custos e as responsabilidades de seus atos. De acordo com a Psicopedagogia há várias concepções atuais para os problemas de Aprendizagem. Segundo Alicia Fernandes: "Não existe uma única causa determinante dos Problemas de Aprendizagem. Os problemas de Aprendizagem são sintomas que a criança oculta ou esconde ou que ela demonstra ou denuncia". A criança pode renunciar a aprender ou aprende perturbada porque há perturbação na base.

Há complexidade do vínculo, relaciona-se com a noção de comunicação e a relação do objeto com a personalidade humana, no seu id e ego, nas fantasias e na magia de transformar em realidade objetos inanimados onde constrói seu mundo passando ou fixando-se em uma fase. Vínculo interno. Ponto de fixação, vínculo como a mãe, progressão paranóide, loucura, vínculo interno pode ser fortalecido, patopsicose, repressão, mania ou histeria.

O vínculo pode variar alternando-se o interno com o externo, que nada mais é que o vínculo Racional e Irracional.

É através da brincadeira de uma criança que nós vemos como ele vê e constrói seu mundo. Nenhuma criança brinca para passar o tempo, a escolha da brincadeira é motivado por processos internos, desejo, problemas de ansiedade. O que acontece na sua mente é que determina sua atividade lúdica. Brincar é linguagem secreta que temos de respeitar.

Conclui-se que a teoria do vínculo é extremamente importante para a manutenção da disciplina escolar, auxiliam os alunos a conversarem, a terem empatia, a aprender a conviver, ser e fazer, essas lições conquistadas pelo vínculo auxiliam no aprendizado, no desenvolvimento educacional. A contribuição família e escola são essenciais para que o aprendizado efetivo ocorra e desta forma há a diminuição da indisciplina e melhoria do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNANDEZ, Alicia, A Inteligência Aprisionada Editora: 1ª. Ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

FERNANDEZ, Alicia, O saber em jogo. 1ª. Ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

FERNANDEZ, Alicia, Os idiomas do aprendente. 1ª. Ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

FERNANDEZ, Alicia, A Mulher escondida na Professora. 1ª Edição, Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

GOLDANI, Ana Maria, As Famílias brasileiras: Mudanças e Perspectivas, Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1994.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINNICOTT, Donald W. Natureza Humana. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1990.

WINNICOTT, Donald W. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975.

A PSICOPEDAGOGIA E A INDISCIPLINA NA ESCOLA

ORIENNE PASSINI PEREIRA DA SILVA

RESUMO

A indisciplina seria um sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. A Psicopedagogia nos mostra, que o indivíduo é indivisível, que devemos recuperar o individual, resgatar o ser humano, considerar as relações sociais, a afetividade, as emoções. A mudança, de uma escola indisciplinada para uma escola disciplinada, com a participação efetiva dos alunos na manutenção da disciplina requer trabalho firme e contínuo, requer a participação dos mesmos nas decisões, nos estabelecimentos de metas, enfim o respeito que o educando merece como parte integrante do sistema.

Palavras-chave: Indisciplina; Psicopedagogia; Escola; Covid-19.

INTRODUÇÃO

De acordo com Fernandez (1998 páginas 15), in Andrade (1998, pág 15):

"Nossa disciplina é indisciplinada como o são o desejo e o saber. Indisciplinada porque conhece a falta, os limites. No reconhecimento da carência está a potência... A psicopedagogia vai constantemente discutindo seus fundamentos e construindo suas ferramentas." Alicia Fernandez (in Andrade, 1998,15).

De acordo com Cunha, (2000, página 268), define disciplina como o: "regime de ordem imposta ou livremente consentida; a ordem conveniente e necessária ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.); relações de subordinação do aluno para com o mestre ou instrutor; observância de preceitos ou normas; conjunto de conhecimentos que se professam em cada uma das cadeiras ou matérias nos estabelecimentos de ensino; submissão a um regulamento; autoridade ou obediência a ela; ensino, instrução; educação";

Deduzimos então que indisciplina (in-não disciplina) se contrapõe a essa afirmação. Podemos então dizer que indisciplina é a falta de uma ordem imposta ou livremente consentida; desordem inconveniente e que desregula o funcionamento de uma organização; relação de insubordinação do aluno para com o mestre ou instrutor; inobservância de preceitos e normas; falta de conjunto de conhecimentos ou conhecimentos desordenados e desconexos nas cadeiras ou matérias professadas nos estabelecimentos de ensino; insubmissão a regulamento; desobediência; desensina, desinstrui e deseduca.

DESENVOLVIMENTO

A Psicopedagogia busca a construção do conhecimento e as dificuldades apresentadas nessa construção, portanto segundo Andrade (2002 páginas 143).

"a psicopedagogia é então um campo de investigação que descarta qualquer recorte da realidade que impeça uma visão mais completa do fenômeno pesquisado. Tem como objetivo o estudo do ato de aprender levando sempre em conta as realidades internas e externas da realidade, tomadas em conjunto. E mais: procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procura colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que estão implícitos".

Analisando essas colocações constatamos que o tema indisciplina se embasa na Psicopedagogia e nela encontra suas propostas de solução.

Ao mergulharmos no estudo da Psicopedagogia vamos observando e analisando as questões que interferem nos mecanismos da aprendizagem do aluno, percebemos que a indisciplina é um "ruído" que dificulta e ofusca essa aprendizagem.

Constantemente deparamos, em nossa dia a dia, no contato com professores, pais, funcionários, amigos, parentes e ou tantos outros, com colocações tais como: "Esse aluno é indisciplinado e não dá para aguentar; Não tem jeito, ele é terrível; Ninguém pode com essa criança; Temos que excluí-lo da escola para que não contamine os outros; A senhora diretora escolhe ou ele ou eu, se ele não sair eu não entro mais nessa sala para da aula".

Resolveríamos rapidamente essas questões se o aluno fosse uma letra errada num texto digitado; fosse um vírus que invadiu nosso computador; um programa instalado e que não se quisesse mais, bastaria apertarmos em nosso computador a tecla "delete" e tudo se apagaria, as letras erradas, o vírus, o programa e o aluno indisciplinado. Mas isso é impossível. O ser humano não pode ser deletado, excluído, ele tem e deve ser incluído, aceitado, resgatado.

A Psicopedagogia nos mostra, que o indivíduo é indivisível, que devemos recuperar o individual, resgatar o ser humano, considerar as relações sociais, a afetividade, as emoções.

Fala-se muito nos planos escolares em preparar o aluno para aprender a pensar por si próprio, ter iniciativa própria, buscar a autonomia. Isso é importante. Constatamos que

os alunos são de um modo geral dependentes, e os mais autônomos são considerados indisciplinados, atrevidos e ansiosos. Muitas são as frases de efeito e bonitas, nos Planos, mas em alguma parte demonstram um pensamento arcaico e conservador como, por exemplo: "É função da escola não só ensinar o que pensar, mas como pensar, superando a pretensão do saber comum, sem despreza-lo e dominando o conhecimento daquilo que se vai criticar". Na realidade o que o aluno deve investigar e conhecer continuamente, é que deve ser questionador sem desprezar os outros saberes, mas o fato de querer ensinar "o que e como pensar" me causa certa estranheza. Nosso pensamento não pode ser "adestrado". Podemos descobrir diferentes meios para construir o pensamento, mas para ensinar procedimentos, maneiras de como pensar corretamente, concluamos fica um pouco complicado. Além disso, ensinar o que pensar me parece um ato que cerceia a liberdade de pensar do aluno. O professor pode apontar caminhos, possibilidades, mas não pode determinar o que o aluno deve pensar. É bem mais como diz a música "o pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar".

Percebemos que disciplina/indisciplina se relaciona e está intimamente ligada à escola, são modos fixos de vivência e organização que é menos rígida e um grande problema na atualidade, pois remodela, com a nova abertura psicopedagógica, os hábitos, atitudes, conceitos e outros modos de vida; os conceitos psicossociais e até os religiosos foram abalados é a asserção da verdade sobre o mundo empírico, os valores, as finalidades, a linguagem realmente foram alterados por intermédio de ideias, argumentos, premidos pelo ponto de vista da eclosão da modernidade que afeta todos com seu marketing clareza e vitalidade. Esta distinção não afirma que haja prescrição de regras, há sim, mas não com a rigidez exacerbada, mas implica num controle comportamental de valor hierárquico de salvaguarda da pátria, numa emergência.

Nas atividades diárias a ordem e as regras são rígidas e fixas, com submissão, sem crítica e irrestritamente seguida e isso mantém a própria existência da instituição. Embora usemos o mesmo termo o contexto linguístico é diferente e as práticas escolares se parecem, mas não se igualam. Na escola a palavra disciplina implica outra conotação, estabelecida, mas humana e flexível nos procedimentos comportamentais e é profundamente relacionada com a aprendizagem das matérias em geral, tanto das humanas, artísticas e/ou científicas da cultura em geral.

As matérias que compões o programa escolar são disciplinas. Aqui se distancia a conotação da palavra disciplina. A escola precisa da disciplina comportamental, para haver campo de trabalho salutar e organizado, ao mesmo tempo em que tem de desenvolver o conhecimento das disciplinas como procedimento de transmissão de cultura e conhecimento.

Aqui estão as duas aplicações da conotação de disciplina. Os dois usos da palavra são legítimos, algo fixo e comum a eles, que é a grafia invariante que se unem familiarmente.

É preciso ressaltar ainda que usemos o termo, o contexto varia quando nos referimos à disciplina militar. Esta implica no controle de comportamento do objetivo primordial desta instituição, a rigidez do hábito invariável sempre pronto para resolver um conflito. Sempre estão armados para uma possível guerra. Se nos referimos à disciplina eclesiástica há também conotação especifica e redundante, que leva ao hábito invariável também, mais voltado para a beatitude e ondas celestiais.

Na escola, é preciso ressaltar, o emprego da palavra disciplina nos traz a noção menos fundada em ordem fixa e inalterável de atitudes e procedimentos, de comportamento e fica relacionada com a outra disciplina que são as matérias e demais áreas de cultura, como as ciências, as artes e entre outros.·.

As áreas de conhecimentos constituem o currículo escolar -as disciplinas– é plural e a disciplina comportamental é singular. Não há comportamento "específico" que efetue totalmente um aprendizado, vários são os coadjuvantes na aprendizagem.

A etimologia da palavra, na verdade, esclarece, se deriva do latim. O termo disciplina é igual "disco" que significa "aprender". Na verdade há a noção de submissão do aprendiz 'às regras é estruturas' da matéria, a qual se estuda e à autoridade do mestre que ensina. Por si só, as regras não valem, mas são os caminhos para o aprendizado, logo a disciplina a escolar consiste na explicação do vínculo entre disciplina área de conhecimento e disciplina comportamento/procedimento. Este vínculo é próprio especifico da relação escolar. Sofismar, não ajuda, nem resolve, mas temos que atentar e temos que nos aproximar e buscar o único tipo que existe de comportamento a que chamamos disciplinado e é responsável por muitas aflições que temos concernentes à suposta disciplina dos alunos. Indisciplina num jogo de futebol, num mosteiro ou num laboratório exigem posições e ações diferentes e assertivas regras específicas.

Para cada caso, uma colocação disciplinar, no laboratório ou num outro ambiente pode significar um tremendo fracasso. No caso da ciência, perde-se toda a experiência ou reação o que exige que tenha havido uma adesão ideal, com métodos e técnicas disciplinares assumidas.

A ação disciplinar é um saber fazer, não é um saber autoritário exigente. É um saber profissional. Não é um monólogo inflamado,

um discurso, mas sim um tipo de ação. Essa ação concretiza-se em um trabalho, o professor ensina, o aluno executa a aprendizagem, isto só é possível se há uma ação, uma regra metódica, regrada, medida, logo disciplinada. Disciplinado não exige boa ordem.

A palavra regra entre outros raciocínios pode expressar um comportamento de tácitas permissões ou proibições (trânsito, regras de futebol) que podem só referendar instruções (como usar o micro) ou preceitos religiosos que são guias de ação presos aos mandamentos. Todos os usos são legítimos com variantes para as categorias, mas há uma familiaridade que os une. Método é uma forma de agir, de operar, engenhosidade, manhas do ofício legitimadas hegemonicamente. São formas interessantes de trabalhar.

Aquino afirma em Aquino, (1996, pag.148): "A aprendizagem é, assim, a forma de contrapor a um problema soluções próprias daquele que aprende".

Pode haver necessidade de repetição de procedimento, mas aprender não exige sempre repetição, prescindem de clareza, linguagem coerente, interesse e outros pormenores.

Ryle, em seu artigo define bem aprendizagem quando diz que a criança foi alfabetizada, sabe ler e escrever, quando escreve palavras que não lhe foram ensinadas, é estar no domínio do "modo de operar" é ter habilidade e demonstrar concretamente. Lá vem a história de andar de bicicleta quem aprendeu saberá para sempre, é uma posse, de uma maneira de executar alguma coisa, de fazer, de criar afinal de regras que possibilitem esses procedimentos. Quem ensina alguma coisa, ao mesmo tempo inicia o aluno nas regras que facilitam esse modus operandi de uma área do saber. As regras referem-se a exercícios práticos variados ou em número certo, situações modelares, demonstrações, informações, diálogos, dissertações, palestras e ou mil técnicas diferentes, mas a repetição e a observância metódica e constante facilitam a aquisição de capacidade ampla de associar a outros problemas com suas próprias soluções dedutivas.

Toda regra bem orientada possibilita ações criativas. A educação exige comportamento que lhe são próprios. Aqui reside a problemática da prática da disciplina. Temos que ter precauções quanto a isto. Disciplina escolar não é boa ordem, mas são práticas que exigem diversas disposições e diferentes tipos de necessidades. Uma aula exige silêncio, outra, resolução de problemas, diálogos e troca de ideias e são partes constituintes da disciplina (matéria). Não há tipo padronizado de comportamento, mas há que saber como ensinar certas maneiras de trabalho. Não há regras que garantam o êxito do ensino. Ensinar é uma arte que não tem regras nem receitas. Ao professor cabe criar, segundo os objetivos que o tema em pauta requer e criar as características do que ensina, achar o método para transmitir a disciplina sem um discurso sobre a disciplina, inventar, criar um modo eficaz de expor garbosamente sua matéria. Usar de clareza, despertar o interesse do aluno e a experiência diz que com objetivos atraentes a disciplina comportamental no âmbito das atividades escolar é alcançada.

Andrade (2002) nos diz que as relações devem ser pensadas no seu significado e não aparência, no que sabe não no que se conhece que devemos aceitar a metáfora como exercício de resgate, para que assim possamos entendê-lo, o que nem sempre se consegue esclarecer é o subjetivo. Para isso usamos metáforas como forma de exercício para se alcançar o que interessa que é o resgate do real significado. Devemos ver as relações em seu "totum" para melhor observar os detalhes embutidos no objetivo estudado. Temos que entende-lo.

Elencar os problemas e as dificuldades de entendimento da aprendizagem concreta é fundamental. Para isso temos de iniciar a observação pelo ambiente material e rever a história, analisada a subjetividade agregada na trama sem nos prendermos em detalhes de afetividade partidária (que esconde as falhas), sem o objeto nem o objetivo desmistificado.

A nossa visão deve estar enfocada para aquele que apresenta dificuldade, mas também ao teor intrínseco dessa dificuldade. Achar o inconsciente impossibilitador e revela-lo. Ele é o simbólico, o histórico, o material. É o individual e o social se contradizendo, em seus conflitos do objetivo e do subjetivo.

Um subtexto, não verbalizado, mas fundamentalmente básico percebido e simbolizado é a relação familiar. É no recesso do lar, onde acontecem os encontros e os desencontros. É lá que está a fonte de afetos, pendores e da energia que alimenta a sede e as possibilidades de saber, de conhecer/desconhecer. Ela é o primeiro núcleo socializador. É aí que estão os modelos dos desejos de aprender. Aí está o mágico filtro do centro dos interesses positivos ou não. É nessa troca de crescimento físico e emocional que mora o segredo do conhecimento cognitivo a ser desenvolvido que nascem do vínculo da figura materna, seguida da paterna que vai ocasionar o relacionamento com o mundo, através do conhecimento dos objetos, coisas, entre outros.

A família exerce ação poderosa na aprendizagem e disciplina da criança e do adolescente nem sempre essa força é ostensiva, mas ela é como a água em pedra dura. Quaisquer que sejam os caminhos ou as encruzilhadas seus tentáculos de vínculos é fecundo e alcança além da realidade. Entendemos isso citando Andrade (1998, pág. 175): "A imaginação não é como sugere a própria etimologia a faculdade de imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade.

É uma faculdade de sobre-humanidade".

Despreocupado, em família, é que emergem os segredos conhecidos e desconhecidos, é que surge o inconsciente e seus conflitos. Aqui ele é ator e autor entrelaçados que se buscam através da análise dos conteúdos simbólicos que se apresentam na necessidade da leitura não do sintoma, mas do conhecimento afetivos.

Quando contatuamos o sujeito concreto, despido de seus valores, cheios de desejos e limitações, com teorias inadequadas aos espaços, vemos nisto um sintoma de que temos aqui uma pessoa em sua totalidade, inteira, ampla às particularidades da convivência com mais pessoas, outros contextos, outras histórias. Percebemos a riqueza que há em cada detalhe modificando-a. Isso fala diretamente a alma que com isso está exprimindo as suas verdades, mansamente, disfarçadamente; é uma manifestação científica que nem todos escutam e poucos compreendem.

Essa perspectiva nos anima a resgatar o indivíduo de corpo e alma num homem positivo que enfoca o universo como uma máquina fácil de analisar. Não podemos, nem devemos explicar esse relacionamento causa/efeito, buscamos supor e suportar, aguentar as indefinições.

Com esse entendimento destacamos o fio imperceptível do pensamento que há e com a segurança da verdade absoluta e eterna surgem novas formas de conhecer.

Olhamos o outro e nos identificamos nele, algo muito nosso, é um dualismo que lutamos para ultrapassar. O dualismo da inferioridade e da exterioridade quando se apercebe da verdadeira unidade da vida. Perceber essa dualidade é apreensão intuitiva, eliminatória logo inexprimível.

Cada indivíduo tem seu tempo e não se sabe determinar o tempo possível entre objetivo e o subjetivo, entre o social e o individual. Avaliar é provocar soluções distorcidas ou de coisas já passadas que não são mais.

O tempo não pode ser revivido, não há possibilidade "a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. Em Andrade (1998, pág. 175) ela afirma: "O passado só se deixa ficar como, imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido".

O melhor nesta teoria é abandonar o tempo, esse tempo abstrato que não se consegue parar, deter, tocar nem ao menos para ser medido por si e em si. É plena de possibilidades, inúmera possibilidade de se recuperar os desafetos ocasionais da rapidez da passagem.

Passado é o que já foi e não é mais futuro, é o "ido" incomensurável onde as limitações do presente podem ser ressarcidas.

Aqui o presente é o ensaio da história, um fato, um conto que pode ser reeditado salientando-se momentos específicos.

Num movimento dialético há a transformação vislumbrante do vir a ser. Um fato. A história vivida é finita, mas é a chave do entendimento, do que houve antes e poderá ser novamente.

Essas lembranças ressaltam a interferência do antes e do depois do exterior e do interior, a história nos dois tempos. O tempo de ser e o tempo de contar. Suas emoções, seus afetos, suas esperanças desnudadas da subjetividade mostrando-se imparcialmente.

Cada obra tem em si a marca do executante. A história é cheia de reminiscência, temporalmente linear, retrospectivamente esclarece o que se passou. Não mecanicamente ela foi tecida tal qual manta, com direito e avesso que se interpenetram num painel deslumbrante de cores. É a reconstrução do tempo. É um novo olhar resgatando o significado profundo e verdadeiro.

Todos esses comentários têm como finalidade asseverar que a psicopedagogia é um leque infindável de soluções e ou opções para a resolução dos problemas indisciplinares do adolescente. Saibamos ler nas entrelinhas dos casos em família a raiz dos desajustes educacionais.

O bom professor é aquele que percebe as características particulares que levam o estudante adolescente, ao fracasso na aprendizagem. Ele deve ser de uma intuição educativa, bem sensitiva para evitar a gênese e a manutenção do fracasso escolar. A família que não pondera o tempo de cada filho sentindo-os díspares, provoca desajustes psicopedagógicos irreversíveis. Esses casos, quando não trabalhados por pessoal qualificado, não especificamente um médico, mas um psicopedagogo interessado numa matéria é deplorável. Uma longa e constante ida a médicos em consulta para solução de sua problemática, pouco ou quase nada consegue em favor da eliminação do seu caso. Nem sempre ele passa ou deixa transparecer as bases de desinteresse, ele escamoteia mesmo sem perceber detalhes fundamentais básicos que levariam a solução prática.

A mudança, de uma escola indisciplinada para uma escola disciplinada, com a participação efetiva dos alunos na manutenção da disciplina requer trabalho firme e contínuo, requer a participação dos mesmos nas decisões, nos estabelecimentos de metas, enfim o respeito que o educando merece como parte integrante do sistema.

Para falar sobre a questão da indisciplina, Aquino, (1996) parte do principio de que a questão da indisciplina na escola é uma das preocupações fundamentais para muitos professores, pois, para eles, a conduta desordenada dos alunos é um grande obstáculo, que é traduzido como: bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito as figuras de autoridade, etc.

Podemos afirmar que a questão da indisciplina não é um obstáculo enfrentado somente pelas escolas publicas, elas também são frequentes em instituições de ensino particular. A indisciplina é a grande inimiga do educador atual, e é, tão complexa que, não há alternativas teóricas, dentro do âmbito didático-pedagógico, que proponham uma solução.

O que teria acontecido com as práticas escolares a ponto de a indisciplina ter se tornado um obstáculo pedagógico?

Para encontrar respostas é necessário que mergulhemos no passado para comparar as escolas de outrora e a escola atual. No passado esta questão estava fora de cogitação, uma vez que as prescrições disciplinares eram consideradas uma decorrência inequívoca do exercício docente, ou seja, o professor era um autêntico disciplinador, e a ordem era uma questão crucial nesta relação.

O mundo mudou. Os alunos mudaram. E nós educadores, mudamos?

A indisciplina é um sintoma de uma ordem que não é escolar, ela surge no interior da relação educativa. A escola não é uma instituição independente do contexto sóciohistórico. O que ocorre na escola é uma articulação dos movimentos exteriores a ela, embora esta instituição funcione como um "tabuleiro" social, que vai desenhando novas configurações, ela não está isolada das demais instituições sociais.

As práticas escolares são testemunhas e protagonistas das transformações sociais. Seu perfil vai adquirindo diferentes contornos de acordo com as transformações históricas.

Analisando a escola do passado, que exercia um controle ordenado do corpo e da fala, cujo silêncio nas aulas era absoluto, e fora dela a disciplina era imposta à base do castigo ou da ameaça dele, sua estrutura e funcionamento eram semelhantes à de um quartel, cujo professor era um superior hierárquico; este modelo definia as relações institucionais como um todo.

Para um educador de hoje, menos avisado, este modelo de educação, sempre remete ao saudosismo, muitos até dizem: "- a escola do passado era melhor". Este modelo não pode mais ser aceito, pois, a crescente democratização política do país e a desmilitarização das relações sociais, trouxeram uma nova geração e, um novo aluno. Um novo sujeito histórico, embora ainda guardemos, como padrão, a imagem daquele aluno submisso e temeroso.

É importante ressaltar que a escola do passado era um espaço social pouco democrático. O direito a escolaridade básica de oito anos é uma conquista social muito recente na história do país. Esta escola possuía um caráter elitista e conservador, destinava-se às classes sociais privilegiadas. O acesso às classes populares era obstruído pela estrutura da escola daquela época. Nos dias atuais, o fator exclusão continua existindo, embora haja o que chamamos de democratização do ensino.

As teorias psicológicas sacralizam a naturalidade com que o sujeito universal é pensado, sempre como se todos fossem iguais em essência humana e em possibilidades. Pois, defendem a idéia de que cada individuo possui características que são universais e independem de influência do meio social, desse pensamento surge outra idéia corrente de ajustamento social aplicado a psicologia e a educação.

Os padrões de comportamento a serem ensinados ou modificados correspondem à perspectiva da classe dominante, que os torna universais, e, portanto, compulsórios. Confunde-se, então, a idéia de democratização com deterioração do ensino. Estas teses nos levam a aceitar, de maneira equivocada, que a qualidade do ensino, principalmente o público, teria decaído pelo simples fato de ter-se expandido para outra camada social.

Que significados poderíamos subtrair dos fenômenos que rondam a nova escola, incluiria a indisciplina? Ela está indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta.

A indisciplina seria um sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Ela equivaleria a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação desse novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ela surge da tentativa de ruptura do velho com o novo, ou seja, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador.

A massificação do ensino que, entre nós, se tem verificado, não trouxe consigo apenas aspectos positivos - tais como a escolaridade e a educação para todos, a generalização e a igualdade de oportunidades, a promoção e a realização dos indivíduos e a sua integração na sociedade. Outros aspectos houve que, menos visíveis no passado, são agora postos em destaque com o alargamento da escolaridade. Um desses aspectos tem a ver com situações relacionadas com a disciplina/indisciplina na escola e, em especial, a indisciplina na sala de aula.

Poder-se-á dizer, como muitas vezes acontece, que a sociedade de hoje é mais violenta que há de uns anos atrás e que, fruto da educação familiar facultada e de transformações sociais operadas, os nossos alunos (pelo menos parte deles) se tornaram mais irrequietos e menos empenhados e colabo-

rantes, ao que se ficarão a dever as situações de indisciplinas verificadas na escola e na sala de aula. De qualquer modo (e tal afirmação, embora aparentemente verdadeira, carece de ser comprovada e, sobretudo explicada), a escola não pode se alhear dessa realidade, mas tem de saber lidar com ela.

Nesse sentido, há, antes de qualquer coisa, que distinguir entre situações de delinquência e situações de indisciplina. Se as primeiras são do foro policial e criminal (e a escola, não lhes podendo ser indiferente, pouco ou nada poderá fazer para lhes dar resposta), as segundas têm a ver com comportamentos impeditivos de um ambiente propício à aprendizagem, e por isso mesmo já dependem em grande medida da própria intervenção da escola. Neste último caso, a solução dos problemas fica confiada à escola, aos professores em geral, e a cada professor em especial, no interior da sala de aula - onde a resposta às situações de indisciplina deverá passar pelo recurso à pedagogia, nomeadamente pelas opções estratégicas e metodológicas por que cada professor, em cada momento, ousa optar.

Neste sentido, e perante a necessidade de se intervir e buscar respostas para estas realidades propõe refletir sobre a indisciplina na escola, partindo do princípio que muito do que a ela é relacionado se deve, primeiro, a más condições da própria escola, e depois, na esfera específica de cada professor, a intervenções inadequadas no campo didático-pedagógico destacando alguns meios para lhe fazer frente, como a preocupação com as características específicas dos alunos, com a individualização do ensino, com o envolvimento psicopedagógico na relação ensino/aprendizagem, com a resposta a interesses e necessidades evidenciados. Ainda que, por esta via, nem todas as manifestações de indisciplina na escola possam ficar ultrapassadas, certamente que ela concorrerá para uma diminuição dos casos em que tais situações hoje se verificam, tornando os nossos professores mais atentos e, as nossas escolas mais propiciadoras de sucesso e mais correspondentes às finalidades para que estão instituídas.

Disciplina nas salas de aulas é um dos problemas que, atualmente, mais preocupa os professores, sobretudo os mais novos ou inexperientes. Sem o mínimo de silêncio e de ordem, não é possível concentrar-se no ensino e efetivar-se aprendizagem.

Várias são as definições de disciplina, o que se entende e o que se entendeu por disciplina. Mas nem todos os conceitos são razoáveis. Ela deve ser vista mais num sentido dinâmico que estático, mais como autodisciplina, assumida consciente e livremente, que como heterodisciplina, imposta à força desde o exterior.

A pandemia da Covid-19 trouxe a tona o debate sobre a indisciplina, principalmente porque após dois anos de confinamento, de mudanças nas relações escolares, de lutos vivenciados de forma abrupta, o retorno à escola, à sala de aula, está muito difícil, cheia de desafios. Os alunos precisam reaprender a conviver em grupo, a ser parte de uma turma, a estudar e compreender a importância dos estudos para a mudança da sua condição históricosocial-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo que a escola ainda está enraizada no passado, esquecendo que o sucesso que os alunos terão pela vida afora depende de como são encarados os fatos que surgem no dia-adia. A argumentação, o saber ouvir, a empatia, o altruísmo e o exercício constante da sensibilidade nos fortalece.

Para transformarmos nossos alunos em cidadãos conscientes, capazes de respeitar e conviver com o outro, precisamos estar em dia com os nossos deveres de cidadãos também. Uma escola preocupada com o aluno cidadão não precisa ser rica em recursos, necessita de riqueza de sentimentos, de pessoas preparadas para lidar com as diferenças. Um corpo docente experiente e com alto grau de sensibilidade para gerar momentos de grande aprendizado.

Nenhuma escola pode dar-se ao luxo de passar por cima de sentimentos, de vivências, de oportunidades de fazer crescer. Ao contrário, deve mostrar a necessidade do espírito de cooperação, lealdade, dignidade e da compreensão; e que tais sentimentos são pontos fundamentais para se viver em sociedade.

O perfil global de comportamentos manifestados pela população escolar, atualmente, é reflexo da contextualização sócio-familiar envolvente.

Existem alguns alunos oriundos de meios desfavorecidos que relevam atitudes de violência, indisciplina e dificuldades de adequação a diferentes processos do contexto de ensino-aprendizagem e/ou relação/interação com seus pares, colegas de escola e adultos, perturbando o normal funcionamento das atividades educativas. Apresentam, de forma genérica, dificuldades básicas em interpretar as várias significações do tom de voz, olhar, contato físico e silêncio do professor, em função dos diferentes contextos. Assim, não reagem devidamente às intervenções disciplinares reguladas pelo docente quando este se exprime de forma verbal ou não verbal.

Nesta perspectiva e de forma a procurar transformar a disciplina social num fim educativo de caráter imediato e de meio de educação, encontram-se previstas nos Regimentos

Internos das Escolas às várias medidas educativas disciplinares a aplicar, tendo em conta o decreto-lei n.º 270/98, ainda em vi-

gor e já com algumas alterações, com vista à preconização de tais regras de conduta socialmente previstas.

Por conseguinte, mais importante que controlar comportamentos, deverão ser tidos em linha de conta aspectos de relação, interação/comunicação, disponibilidade, empatia e franca mediação professor-aluno, possibilitando um clima de liberdade, tolerância e aceitação mútua.

Passa-se assim pela definição de estratégias de intervenção específicas, como seja a criação de regras de comportamento/conduta, elaboradas conjuntamente pelo docente e pelos alunos.

Cultiva-se, desta forma, uma nova atitude do professor face à escola, baseada numa disciplina não imposta, mas consentida e proposta, levando o aluno a compreender e a aderir, de forma voluntária, às regras do jogo pedagógico que ele se vê levado a jogar.

Essa atitude passará, consequentemente, pela organização do ambiente de aprendizagem que deverá ser estimulador, de forma a suscitar o interesse e a participação das crianças e jovens, incentivando o seu adequado desenvolvimento global e de autonomia.

A Psicopedagogia nos mostra, que o indivíduo é indivisível, que devemos recuperar o individual, resgatar o ser humano, considerar as relações sociais, a afetividade, as emoções. A nossa visão deve estar enfocada para aquele que apresenta dificuldade, mas também ao teor intrínseco dessa dificuldade. Achar o inconsciente impossibilitador e revela-lo. Ele é o simbólico, o histórico, o material. É o individual e o social se contradizendo, em seus conflitos do objetivo e do subjetivo.

A mudança, de uma escola indisciplinada para uma escola disciplinada, com a participação efetiva dos alunos na manutenção da disciplina requer trabalho firme e contínuo, requer a participação dos mesmos nas decisões, nos estabelecimentos de metas, enfim o respeito que o educando merece como parte integrante do sistema.

A indisciplina é um sintoma de uma ordem que não é escolar, ela surge no interior da relação educativa. A escola não é uma instituição independente do contexto sócio-histórico. O que ocorre na escola é uma articulação dos movimentos exteriores a ela, embora esta instituição funcione como um "tabuleiro" social, que vai desenhando novas configurações, ela não está isolada das demais instituições sociais.

As práticas escolares são testemunhas e protagonistas das transformações sociais. Seu perfil vai adquirindo diferentes contornos de acordo com as transformações históricas.

A indisciplina seria um sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Ela equivaleria a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação desse novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ela surge da tentativa de ruptura do velho com o novo, ou seja, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador.

A pandemia da Covid-19 trouxe a tona o debate sobre a indisciplina, principalmente porque após dois anos de confinamento, de mudanças nas relações escolares, de lutos vivenciados de forma abrupta, o retorno à escola, à sala de aula, está muito difícil, cheia de desafios. Os alunos precisam reaprender a conviver em grupo, a ser parte de uma turma, a estudar e compreender a importância dos estudos para a mudança da sua condição históricosocial-pedagógica. Compreendo a necessidade de desenvolver a autoestima, o convívio social, ensinar a aprender, e só assim após reestabelecer os limites, compreender as dificuldades, medos e anseios, reestruturar o aprender, vamos ser capazes de retomar disciplina e diminuir a indisciplina.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S., Psicopedagogia Clínica: Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado, São Paulo, Poluss Editorial, 1998.

ANDRADE, M.S. e CAPOVILLA, A.G.S., A produção do conhecimento: Métodos e Técnicas de pesquisa em Psicopedagogia, São Paulo, Mennon Edições Científicas, 2002.

AQUINO, J.G. (coord.) Transtornos emocionais na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, J.G.; ARAÚJO, U.F. et. al. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2000. [no prelo]

CUNHA, A. G., Dicionário Etimológico, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

FERNANDEZ, Alicia - A Inteligência Aprisionada Editora: 1ª. Ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

LEVISKY, David Leo (org.). Adolescência e Violência: ações comunitárias na prevenção. São Paulo: Ed. Casa do psicólogo, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A formação de professores, no âmbito da integração escolar. Brasília: MEC/SEE, ano 7, nº 18, 1997.

POLITY, Elizabeth (Org), Psicopedagogia: um enfoque sistêmico. 1ª ed. São Paulo, Editora Empório do Livro, 1998.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

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

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PATRÍCIA APARECIDA DE SÁ ROSA

INTRODUÇÃO

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas tanto nas instituições escolares, como em casa, sejam elas voltadas às brincadeiras ou as aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Logo, é notável que o brincar está intrinsecamente ligado ao processo educativo das instituições escolares, assim como a arte, entendendo que esta é uma das atividades mais importantes no desenvolvimento da criança.

Assim sendo, o lúdico é considerado como importante fator no processo ensino e aprendizagem. É durante a infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, ocorrendo uma aprendizagem significativa. Logo, o brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir explorar e reinventar os saberes. Assim, refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem.

De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Os pais quando contam histórias para seus filhos, exercitam a arte sem que percebam. A criança quando apronta algo escondido, os pais dizem que esta criança está "fazendo arte", portanto, "fazer arte" é fazer o diferente, algo novo, é refletir, planejar e executar uma ação que expressa algo (BRASIL, 1998).

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI), Brasil, (1998):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (p.21) Suas vivências e sentimentos respeitados fazem dela um ser único, singular, caracterizando assim seu eu interior, valorizando-se sua própria maneira de estar no mundo.

Contudo, a criança é um ser em constante fase de crescimento capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades.

De acordo com Referencial Curricular Nacional de Educação:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar" 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. Neste 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 (RCNEI, p.27, 1998).

De acordo com Lima, 2009 a brincadeira infantil envolve elementos distintos e aciona áreas especificas do cérebro. Sendo assim, para a criança, é de grande importância realizar várias brincadeiras continuamente.

Segundo Nunes (1997), o desenvolvimento das crianças ocorre desde o nascimento através da interação com o meio em que vive possibilitando às crianças a aprendizagem e o avanço de suas capacidades. Desta forma adquire maturação que lhe servirá de base, para a vida adulta. As atividades lúdicas fazem parte do desenvolvimento das crianças, uma vez que o brincar possibilita situações de aprendizagem, de maneira que aconteça de forma natural, prazerosa e sugestiva, pois não podemos falar de infância sem relacionar com ludicidade.

Assim como a arte que também está presente em nossa vida desde quando nascemos e expressar-se por meio da arte é algo que acontece há milhares de anos, com os primeiros habitantes da terra, que se expressavam em suas cavernas e pedras através da pintura. Logo assim como a brincadeira não deve ser vista como algo sem significado a arte vai além de tintas num simples papel, ou seja, ela está em todas as criações e expressões do ser humano.

Contudo, o brincar, expressar-se através da arte, assim como os jogos, é uma importante forma de comunicação, é por meio destes atos que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo, arte

e aprendizagem.

Segundo Piaget, a criança inicia o seu desenvolvimento desde o período intrauterino e vai até os 16 anos. Já a construção do conhecimento se dá a partir de etapas encadeadas e com ritmo os crescentes.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998,p. 27, v.01):

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.

Logo, o mundo do faz de conta é fundamental para o desenvolvimento infantil, crianças que imaginam são mais criativas e mostram seu poder de interpretar, principalmente os personagens que elas têm mais afinidade. Assim, educar com arte ajuda a criança a construir o seu mundo real de uma maneira lúdica, se descobrindo e, muitas vezes, revelando talentos. Contudo, o universo da arte é amplo e precisa ser explorado e experimentado para ajudar na construção do desenvolvimento infantil, formando adultos criativos e criadores.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (Ferraz; Fusari 1993).

A década de 1970 trouxe consigo a ideia de que as crianças, particularmente aquelas mais pobres, eram privadas culturalmente, apresentando carência e deficiência que deveriam ser supridas por "educação compensatória".

De acordo com Kramer (2003):

[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam "desvantagens sócio culturais", ou seja, carência de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva (Kramer, p.32, 2003).

Por conseguinte é importante que as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente que possam criar experimentar, interagir com a arte, pois o brincar é uma importante forma de comunicação.

Contudo, é importante ressaltar que a brincadeira não é algo pronto no nascer do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo. Nesse contexto, o papel do professor como mediador deve ser revisitado, o que incidirá nas suas intervenções a serem praticadas na realidade da Educação Infantil contemporânea.

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, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

A experiência do brincar, e da arte cruzam diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcadas do mesmo tempo pela continuidade das brincadeiras da velha infância e pela mudança da infância contemporânea.

Assim, esse novo cenário que se constitui no Brasil com perspectiva de construção de uma nação moderna, possibilitou a assimilação, por parte da elite do país, das propostas educacionais do movimento das Escolas Novas, elaborados em meio às transformações sociais ocorrida na Europa e trazidas ao Brasil pela influencia americana e europeia.

Oliveira (2005) destaca que:

O jardim de infância é um desses "produtos" importados para atender inicialmente, as crianças das famílias mais abastadas enquanto a creche se destinava ao atendimento, assistencialista, das crianças pobres da classe operaria (Oliveira, p.22, 2005).

Portanto, não só no Brasil como em outros países, a inserção dos sistemas pedagógicos pré-escolares revela o aparecimento da infância como categoria social diferenciada do adulto em função de sua brincadeira.

A ideia do brincar associado ao prazer era considerada causadora da corrupção infantil e não como espaço para educação nas instituições assistencialistas como creches e os asilos de crianças, geralmente mantidos por entidades filantrópicas e religiosas, o brincar era negado, pois não se harmonizava com a natureza da criança pobre asilada ou frequentadora da escola de tempo integral, uma vez que emergia a imagem da criança má que precisava ser domesticada, disciplinada para não cair em desvios de conduta.

Segundo o pesquisador francês Philippe Ariès, (1981), a criança era vista como um adulto em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI, e o tratamento dado a ela era igual ao dos adultos, pois logo se misturavam com os mais velhos.

Assim, o importante era que as crianças crescessem rapidamente para participarem do trabalho e atividades dos adultos. A criança aprendia através da prática, e os

trabalhos domésticos eram considerados uma forma comum de educação. Os colégios eram reservados a um pequeno número de clérigos.

Foi entre os séculos XVI e XVII que a criança começa a ser percebida como um ser diferente dos adultos. A educação desse período pretendia torná-las pessoas honradas, portanto, a educação passou a ser teórica e não prática. Já no século XVIII, a criança foi vista como alguém que precisava ser cuidada, escolarizada, época em que se isolaram as crianças dos adultos e os ricos dos pobres. No século XX, surge um novo sentimento em relação à infância, havendo um crescimento significativo quanto ao conhecimento da criança.

De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.

É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais.

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

Segundo Kishimoto, (2001), enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos.

Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos.

O brincar é uma experiência humana, rica e complexa.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, "somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura" (Pires, 2009).

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em práticas suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, p.23).

No entanto, a presença do jogo e das brincadeiras na escola nem sempre era bem vista. Muitos pais questionavam o uso dos jogos e dos brinquedos alegando que seus filhos não frequentavam a escola para brincar, remetendo à atividade lúdica infantil um caráter de futilidade. Para eles, a escola era lugar de estudar, numa alusão a ideia de Importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social, o jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta. Vygotsky (1998) afirma que o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à firmação da personalidade, e o imprevisível.

Contudo a partir dos anos 30 no Brasil, o uso dos jogos e das brincadeiras lúdicas dirigidas pelo professor é utilizado como forma de garantir transmissão de conteúdos escolares, particularmente nos jardins de infância e/ou pré-escolas.

E assim, a ação lúdica da criança, a possibilidade de explorar, descobrir, inventar, destruir e construir, é abafada pela direção imposta pelo professor em relação ao jogo ou brincadeira.

Brincar é uma prática cultural. Essa afirmação já define a brincadeira como uma necessidade própria da infância através da qual a criança se humaniza, apropriandose das formas humanas de comunicação e familiarizando-se com os processos de interação social: ela aprende a ouvir, a esperar a sua vez, a negociar, a defender seu ponto de vista, a rir com as outras crianças, a criar. Brincar envolve emoção e humor, dimensões importantes na relação entre as pessoas. É através do brincar que a criança desenvolve a perícia do movimento de braços, pernas e do corpo no espaço. Noções de em cima, embaixo, esquerda, direita, um lado outro lado são formadas nas brincadeiras. Brincando a criança desenvolve a rotação em eixo do próprio corpo e a lateralidade.

A criança aprende a lidar com a escolha, por exemplo, em atividades paralelas à própria brincadeira como "o pique". Aprende a resolver conflitos: pisou na linha na amarelinha ou não pisou? Relou ou não relou no pique?

De acordo com Lima (2009) a autora afirma que:

Do ponto de vista do desenvolvimento interno, brincar exercita a imaginação e a memória. Além disso, brincar funciona como um processo complexo de desenvolvimento da função simbólica da infância. Tudo isso possibilita à criança ter acervos na memória que ela utilizará ao longo da sua vida. Por exemplo, ao se apropriar dos "roteiros" da sequência da brincadeira, a criança desenvolve a memória operacional e aprende, também, a organizar o comportamento segundo regras externas.

As brincadeiras acompanhadas de cantigas têm a função complementar de de-

senvolver a rima, a sintaxe e, também, de cadenciar o movimento segundo ritmos estabelecidos e melodias. Nós sabemos hoje, que a música atua diretamente no cérebro, desenvolvendo áreas para ritmo e melodia, áreas essas que são funcionais e necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Contudo, brincar é uma atividade da infância, mas é muito importante entendê-la como uma prática de cultura. Ou seja, uma das estratégias que a espécie humana tem para que seus novos membros, as crianças, apropriem-se das normas culturais de seu grupo e desenvolvam comportamentos absolutamente necessários ao seu desenvolvimento posterior.

Portanto, enquanto ações humanas, a arte, o jogo e a brincadeira são também situações de construção de significado, de indagação e de transformação do próprio significado. São atividades que envolvem emoções, afetividades, estabelecimento e ruptura de laços e compreensão da dinâmica interna que perpassa a ligação entre as pessoas, um jogo ou uma brincadeira com a participação de mais de uma pessoa sempre implica trocas, partilhas, confrontos e negociações.

Assim é durante a infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, ocorrendo uma aprendizagem significativa. A infância conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico, logo se pensa no brincar, é nessa etapa que a criança aprende brincando. Ao lembrarmo-nos de criança e infância, automaticamente lembramo-nos de educação, ou seja, na educação infantil.

A criança brinca para conhecer-se a si própria e aos outros em suas relações recíprocas:

- para aprender as normas sociais de comportamento e os hábitos determinados pela cultura;

- para conhecer os objetos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos;

- para desenvolver a linguagem e a narrativa;

- para trabalhar com o imaginário;

- para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem à sua volta e as relações entre os membros de um mesmo grupo. A brincadeira infantil é uma forma de perpetuar, para a espécie, as atividades necessárias ao desenvolvimento da infância.

Logo, podemos destacar: A imitação – A imitação é uma estratégia básica de desenvolvimento na infância. Ela já está presente no momento do nascimento, quando o bebê é capaz de imitar nos primeiros minutos de vida extrauterina o movimento feito por outra pessoa, como mostra a língua ou abrir a boca, em bocejo.

A imitação tem um papel importante do desenvolvimento da função simbólica, pois o movimento também leva à formação de imagem no cérebro. Essa "disposição" para imitar continuará presente em toda a infância como um dos meios eficientes para que a criança se constitua como um ser de cultura.

Em relação ao desenvolvimento da fala, a imitação dos sons percebidos permite que a criança pequena forme os fonemas da língua materna. E, através da repetição, ela forma na memória padrão rítmico, linha melódica e rimas.

Assim, as pessoas mantêm relações entre si que são, em grande parte, definidas pelos papéis que elas desempenham. Conhecer esses papéis compreende-los como forma de comportamento no meio e realizar sua inserção nesse meio são tarefas que a criança executa através do brincar.

Contudo, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças até cinco anos de idade e é nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas. Independente da época, cultura e classe social, o brincar faz parte da vida das crianças, pois vivem em um mundo de fantasias, onde a realidade e o faz-de-conta se confundem.

Portanto, garantir um espaço de brincadeira e arte na escola é garantir a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação e produção da cultura, do exercício da decisão e da criação. Logo, o professor pode intervir nesse tipo de atividade para enriquecê-la e alimentar o envolvimento da criança, pois é através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

Assim, através da observação do lúdico, o educador pode obter importantes informações sobre o brincar. Essas informações definem critérios como: quanto tempo uma determinada brincadeira ou jogo envolvem as crianças, quais as competências dos jogadores, qual o grau de criatividade, de autonomia, iniciativa e criticidade, quais as linguagens utilizadas pelos envolvidos, se possuem interesse, motivação, afetividade, emoções e satisfação pelo brincar, se demonstram colaboração, competitividade, interação, construção de raciocínio, argumentação e opinião.

Estudos feitos na antropologia, sociologia, psicologia, linguística, e outras áreas do conhecimento têm apontado que brincar é

o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura. A criança teria na brincadeira que faz com outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade, ter iniciativa e ser sensível a cada situação

Em especial o brincar faz de conta é apontado por diferentes pesquisadores como ligado a promoção da capacidade de imaginar pela criança. (Orientações curriculares, Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas, 2007).

Para PIAGET (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. O brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

Para Vygotsky, os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar a brincadeira infantil, localizam-se na filosofia que concebe o mundo como resultado de processos históricos sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

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.

Logo, na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido.

No entanto, compreende-se que educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Assim, muitos educadores têm a concepção que se aprende através da repetição, não tendo criatividade e nem vontade de tornar a aula mais alegre e interessante, fazendo com que os alunos mantenham distantes, perdendo com isso a afetividade e o carinho que são necessários para a educação. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

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 meio social em que se desenvolve, mas também o marca (RCNEI, 1998, p.21).

Dessa forma é importante que o professor, muito mais que um mediador do conhecimento, veja a criança não apenas como um aprendiz, ou a trate como adulto, mas a respeite de acordo com sua individualidade, seus valores morais, culturais, éticos e religiosos.

Logo, para que a relação aluno e professor, seja harmoniosa, e contribua no processo de ensino-aprendizagem o professor deve estar atento ao aluno, saber ouvir, identificar a linguagem corporal e estar aberto ao diálogo. Além desses aspectos, o professor deve ser um profissional bem qualificado, habitado para lidar com diversas áreas do conhecimento, precisa estimular a curiosidade com brincadeiras e jogos, instigar a capacidade crítica, promover o desenvolvimento, autonomia, transformação e a inclusão dentro e fora da sala de aula.

O educador deve ser parceiro do aluno e propiciar situações de cuidado que visam não somente práticas assistencialistas, mas relações de afeto e atenção. O termo cuidado é em geral utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar. (Montenegro, 2001).

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p.43).

Assim, no decorrer do brincar, nos momentos em contato com as linguagens artís-

ticas, através das ações das crianças, é possível que o educador diagnostique problemas como valores morais, comportamentos nos diferentes ambientes, conflitos emocionais e cognitivos, ideias e interesses.

Portanto o educador possui um papel de um facilitador, ora orienta e dirige as atividades lúdicas, ora coloca as crianças como responsáveis de suas próprias brincadeiras.

Conclui-se, portanto, que durante a infância a criança se torna única a singular, aprende ao brincar e ao aprender ela pensa, analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, criando forma, conceitos, ideias, percepções e cada vez mais se socializa através de interações. Ao brincar a criança se desenvolve integralmente, passa a conhecer o mundo em que está inserida. Portanto, o brincar não é apenas uma questão de diversão, mas uma forma de educar, de construir e de se socializar.

Logo, a criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Assim, através de jogos, brincadeiras, atividades artísticas ela desenvolve sentimento, autoestima, capacidade de representar o simbólico, corporeidade, ou seja, desenvolve-se em todos os aspectos.

As brincadeiras, assim como a arte podem ir além de atividades práticas e precisam ser compreendidas como processos de aprendizagem que envolve sentimentos e emoções.

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! Mas, que triste, lembra-nos Drummond em sua crônica: "[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo" (ANDRADE, 1976, p. 593).

Por conseguinte, o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Dessa forma o uso de recursos lúdicos dentro da sala de aula, assim como a arte, se faz necessário não apenas pelo fato de promover o conhecimento, mas por ser responsável por gerar uma formação integral e globalizada na criança. Logo, histórias, pintura, o "faz de conta" jogos, brincadeiras e outras atividades semelhantes ajudam a criança a entender e a demonstrar como o mundo a afeta.

Assim, comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus "despropósitos" e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras.

REFERÊNCIAS

AFLALO, C. – O direito de brincar: Dicas para criar e manter uma brinquedoteca – São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1992.

ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, out. 1976.

BENJAMIN, W. – Reflexões, a criança, o brinquedo, a educação – São Paulo, Ed.

Summus, 1994.

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

EMERRIQUE, P. S. – Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores – Campinas, Ed. Papirus, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza – A organização do espaço na educação infantil – Porto Alegre, Ed. Artmed, 2004

HUIZINGA, J. – Homo ludens: o jogo como elemento da cultura – São Paulo, Ed.

Perspectiva, 1996.

https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-

7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%2 0contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf.

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf.

KISHIMOYO, T. M. – Jogo, a criança e a educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____ - Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação – Petrópolis, Ed. Vozes, 1993.

KRAMER, Sonia – Com a pré-escola na mão, Uma alternativa Curricular para a educação infantil – 6ª edição, São Paulo, Ed. Ática, 2003.

KUHLMANN, Jr. Moysés – Infância e Educação Infantil, Uma Abordagem Histórica – Porto Alegre, Ed. Mediação, 2001.

LEVISKY, D. L. – Psicanálise e pedagogia – São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, Elvira Souza – Brincar para quê? – São Paulo, Ed. Interalia, 2009.

MRECH, L. M. – Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da

criança e do brincar – São Paulo, Ed. Pioneiras, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de – Educação Infantil: fundamentos e métodos – São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações, Brasília, Programa de Orientações, 2007.

SANTOS, S. M. P. – Sucata vira brinquedo – Porto Alegre, Ed. Artmed, 1995.

VYGOTSKY, Levi – Psicologia da Arte – São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela – Brincar na pré-escola – São Paulo, Ed. Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. – O brincar e a realidade – Rio de Janeiro, Ed. Imagem, 1975.

PIAGET, Jean. A FORMAÇÃO DO SIMBOLO NA CRIANÇA. Rio De Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L,S . A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. São Paulo: Martins fontes, 1994.

TRABALHO PEDAGÓGICO DOS JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO

PETTERSON STERN

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de explorar os Jogos Cooperativos como possibilidade de implementação no currículo de Educação Física no Ensino Médio. Discutindo e avaliando a competição e a cooperação nas aulas por meio dos jogos, e suas contribuições para os educandos no decorrer de suas vidas.

Para tanto, foram realizadas pesquisas com educadores da disciplina de Educação Física, e com educandos que já participaram das atividades com Jogos Cooperativos e educandos que ainda não participaram, buscando evidenciar quantitativa e qualitativamente os benefícios destas atividades e sua importância no currículo escolar.

Assim, observou-se que os Jogos Cooperativos podem e devem fazer parte das aulas de Educação Física, pois se mostram ferramentas eficientes para a transmissão de valores de muita relevância para os adolescentes e como uma forma prazerosa e diversificada de praticar e inovar as atividades já tão conhecidas nas aulas como, por exemplo, o futebol e outras práticas esportivas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Jogos Cooperativos; Currículo de Educação Física.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o trabalho pedagógico com o uso dos Jogos Cooperativos para o Ensino Médio, como uma proposta de implementação curricular na disciplina de Educação Física em Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo.

Visto que estas escolas, em sua maioria, não possuem o trabalho com a modalidade de Jogos Cooperativos, enquanto prática educativa visando o desenvolvimento da cidadania assim como a autoestima e solidariedade dos educandos, a monografia propõe a implantação desta prática.

Tendo em vista estas questões esta pesquisa buscará analisar as atividades cooperativas apresentadas por diversos pedagogos como uma proposta de trabalho educacional a ser implementado no currículo da disciplina de Educação Física no Ensino Médio, visto que o jogo cooperativo no nesta fase escolar torna-se importante para a formação cidadã do sujeito, com múltiplos benefícios na vida em sociedade, assim como, uma proposta de trabalho curricular integrada à ação protagonista e social dos educandos.

O objetivo desta pesquisa é apresentar a relevância dos Jogos Cooperativos enquanto prática pedagógica escolar, e propor a sua inclusão como conteúdo na disciplina de Educação Física no Ensino Médio. Desta maneira, há necessidade de conceituar e diferenciar Jogos Cooperativos de jogos competitivos no trabalho pedagógico; Apresentar a importância dos Jogos Cooperativos no Ensino Médio como uma proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo; Analisar os benefícios dos Jogos Cooperativos na formação dos educandos; Aplicar estratégias de Jogos Cooperativos no Ensino Médio, como proposta de ensino na disciplina de Educação Física.

Os Jogos Cooperativos, de forma lúdica e prazerosa, buscam resgatar a sensibilização do ser humano para a importância de cooperar, enfatizando os benefícios que isso traz por se viver na sociedade capitalista demasiadamente competitiva. Conforme ORLICK “o objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa" (ORLICK, 1989, p.123). De forma harmoniosa e humana, estes jogos mostram que podemos conquistar nosso espaço nesta sociedade não só competindo, mas também

cooperando e ajudando uns aos outros de forma pacífica e humanizada.

O ser humano durante a sua evolução passa por vários estágios maturacionais até chegar a sua vida adulta, na qual definirá suas aptidões, características e personalidade. Um destes estágios é a adolescência, uma parte do processo evolutivo em que o indivíduo passa por diversas alterações morfológicas, físicas e psicológicas intensas. Neste processo torna-se importante para este ser, a diferença entre competir e cooperar e a importância de ser viver em sociedade de forma pacífica, harmoniosa e cooperativa.

Com todos os estudos já realizados sobre os benefícios dos Jogos Cooperativos, seria proveitoso adequá-los e implantá-los nos conteúdos programáticos, de acordo com a proposta curricular da Educação Física do Ensino Médio, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE), para as escolas públicas do estado de São Paulo. Neste currículo elaborado pela SEE para o Ensino Médio, as escolas não possuem os Jogos Cooperativos como componente da sua grade curricular em Educação Física.

1. EDUCAÇÃO FÍSICA COMPETIR E COOPERAR

Segundo o dicionário AURÉLIO (2003) cooperar é: operar ou obrar simultaneamente (colaborar, ajudar, auxiliar...).

ORLICK (1982) afirma que a natureza não é uma guerra entre um organismo contra os outros, mas é uma aliança baseada na cooperação.

Nesta mesma linha de raciocínio BROTTO (1997) afirma que os Jogos Cooperativos visam à comunicação de quem eu sou, com aquele que você é, para encontrar quem nós somos.

Para ORLICK (apud BROTO 1997), a diferença entre Jogos Cooperativos e competitivos é que naqueles todos cooperam e todos ganham, e neste não. Tais jogos eliminam o medo do fracasso e o sentimento de fracasso. Eles também reforçam a confiança em si mesmo, como uma pessoa digna de valor. Na maioria dos jogos este reforço é deixado ao acaso, ou concebido apenas a um vencedor. Nos Jogos Cooperativos a confiança está embutida nos próprios jogos.

Já a competição nada mais é que dois indivíduos buscando um mesmo objetivo, mas apenas um deles ou um mesmo grupo poderá alcançá-lo. Enquanto na cooperação os dois indivíduos se satisfariam igualmente.

BROTTO (1997) define também a competição como sendo um processo no qual os objetivos são comuns, mutuamente exclusivos e as ações são benéficas somente para alguns.

DARWIN (apud ORLICK, 1989) afirmou que, para a espécie humana, o valor mais alto de sobrevivência está na inteligência, no senso moral e na cooperação social.

O nosso corpo é exemplo de cooperação mútua, pois somente por meio da cooperação de todas as células e órgãos, conseguimos nos desenvolver. Todos eles visam um mesmo objetivo, e assim juntos se adaptam e cooperam.

Estamos tão confusos com quem nós somos que estamos em busca do que queremos ser, sem saber na verdade se realmente isso nos fará feliz. Com isso buscamos tudo aquilo que nos traga algum reconhecimento, e na maioria das vezes querendo ser "maior" que o outro, nos esquecendo que para isso alguém precisará ser "menor", pelos menos em nossa psique. Para que alguém vença alguém precisa perder. Mas por que este eterno conflito em ser quem não somos? Por que esta constante disputa com o outro para provar quem é melhor? Uma vez que cada um é único em sua essência, sendo que cada um possui sua diversidade, trazendo sua bagagem cultural, social e biológica.

Estamos competindo uns com os outros numa competição injusta, pois não há como comparar duas pessoas que são diferentes. Assim ainda fica a pergunta por que competimos tanto?

Além desta constante disputa com os outros, estamos em constante disputa conosco, sempre nos cobrando, sempre querendo mais, sempre nos exigindo e até nos punindo quando não alcançamos aquilo que queremos.

Para TOLLE (2007) a cobiça, o egoísmo, a exploração, a crueldade e a violência ainda são dominantes em todas as partes do mundo, e quando não reconhecemos esses elementos como manifestações individuais e coletivas de um distúrbio básico ou de uma doença mental, caímos no erro de personalizá-los.

Segundo EINSTEIN (apud BROTO 1997) "o ser humano é uma parte do todo chamado "Universo", uma parte limitada no tempo e no espaço. Ele percebe a si próprio, seus pensamentos e sentimentos como algo separado do resto, uma espécie de ilusão da consciência. Essa ilusão é para nós como uma espécie de prisão que nos restringe aos nossos desejos e ao afeto por poucas pessoas próximas a nós. Nossa tarefa é nos libertar dessa prisão, ampliando nossa esfera de amor para envolver todos os seres vivos e a Natureza em toda sua beleza".

Há um principio de unidade, de interdependência entre todos os seres e tudo o que existe. Tudo que existe é divino e tem seu lugar na terra, já dizia os sábios da antiguidade.

Este princípio de unidade é o princípio do Tao, conforme OSHO "o Tao é o objetivo, ou seja, criar um ser humano que seja inteiramente integrado, e também criar uma sociedade humana que seja totalmente inte-

grada" (OSHO, 2005, p.35).

Talvez nos permitindo expressar quem somos sem medo do que as outras pessoas irão pensar, seja um modo das coisas começarem a voltar para seus lugares e a harmonia voltar a nós e para nós.

Cada pessoa tem seu potencial que complementa os de outras, e juntos formam um todo com um potencial muito maior. Se por meio da competição as pessoas se provam e mostram tanto seus potenciais, imaginem se houvesse a união de todas estas forças para um objetivo em comum.

Na natureza, não há competição. Você não vê uma tartaruga querendo ser um leão e nem um leão querendo ser um elefante. A natureza nos ensina que cada um é de um jeito e que isto não é errado, sermos naturais é nossa natureza e real caminho. Seguindo sua natureza e se aceitando como é, desenvolvendo seus potenciais e cooperando com os demais e sendo auxiliado por eles, haveria necessidade de competir? Haveria necessidade de competição caso não houvesse um padrão social de como as pessoas devem ser e se portarem? Haveria necessidade de competir se cada um souber utilizar seus potenciais em auxilio do próximo e for humilde para receber? Haveria tantos conflitos em querer ser e ter se cada um soubesse seus verdadeiros caminhos a percorrer?

No câncer, por exemplo, as células cancerosas cuidam apenas de si, alimentando-se das partes de seu hospedeiro, até efetivamente mata-lo. Porém também morrem, uma vez que as células cancerosas não sobrevivem fora do corpo em que iniciou seu desenvolvimento.

Será que é este caminho que a sociedade em geral esta tomando?

Segundo YOZO "O excesso de responsabilidade e o ritmo estressante para cumprir os compromissos do dia a dia fazem com que as pessoas busquem o prazer por meio dos Jogos" (YOZO, 1996, p12)

2. JOGOS E JOGOS COOPERATIVOS

O jogo hoje é considerado pela maioria dos filósofos, sociólogos, etnólogos, antropólogos e professores de Educação Física como uma atividade que contém em si mesma o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir momentos de prazer.

Sendo assim, HUIZINGA (1996) expressa à noção do jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida de acordo com determinados limites e regras, dotadas de um fim em si mesmas, acompanhadas de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Esta alegria é a finalidade do jogo transformando-se em uma ferramenta para o ensinoaprendizagem de modo prazeroso, o que possibilita sua constância. Ainda pelo mesmo autor poderíamos considerá-lo uma atividade livre conscientemente tomada e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Sendo uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, segundo certa ordem e certas regras.

Podemos verificar que o jogo é muito importante, pois além de nos proporcionar alegria e prazer nos permite refletir sobre nossas atitudes perante a vida direta ou indiretamente relacionadas.

De acordo com BROTTO, a ideia da aproximação do jogo com a vida numa representação do reflexo de um sobre outro é: "eu jogo do jeito que vivo e vivo do jeito que jogo" (BROTTO, 1999, p13).

Neste contexto o jogo estimula e provoca reações em nós, em nossos pensamentos, atos e atitudes que recorrem em nossa vida diária.

Outro autor a ser destacado é FRIEDMANN (1996), que, baseando-se nos estudos de Piaget, afirma que o jogo pode ser utilizado como forma de incentivar o desenvolvimento humano por meio de diferentes dimensões, que são:

- O desenvolvimento da linguagem: o jogo se torna um canal para expressão de sentimento e pensamentos;

- O desenvolvimento moral: pois se constitui de regras numa relação de confiança e respeito;

- O desenvolvimento cognitivo: dando acesso a um maior número de informações devido as diferentes situações;

- O desenvolvimento afetivo: facilitam a expressão de seus afetos e suas emoções na interação com outras pessoas;

- O desenvolvimento físico-motor: explorando o corpo e o espaço a fim de interagir no seu meio integralmente.

PIAGET (1982) afirma que o jogo não prepara o individuo somente para o agora, mas também o prepara para o amanhã, seja individualmente ou no convívio social lhe estabelecendo parâmetros de regras.

HUIZINGA (1996) apresenta duas definições para jogo, sendo na primeira o jogo como um elemento da cultura, retransmissor e ao mesmo tempo recriador, como função da cultura, do mais baixo ao mais alto grau. Já em sua segunda definição o autor tenta dar um sentido orgânico para

O jogo, falando de sua forma e emoções possíveis, sendo uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço. Segundo regras livremente consentidas e tornando-se obrigatórias, esta modalidade de jogo é dotada de um fim em si mesmo,

acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".

CHATEAU (1987) na tentativa de explicar o "porque a criança gosta de jogar", diz que o jogo prepara para a vida séria, acreditando que a criança brinca e essa brincadeira contribui para o seu desenvolvimento futuro. "Pelo jogo, a criança desenvolve as possibilidades que emergem da sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e as desenvolve, une e as combina, coordena seu ser e lhes dá vigor" (CHATEAU, 1987, p.14).

Conforme BROTTO (2001) alguns povos ancestrais, como os Inuit (Alasca), Aborígenes (Austrália), Tasaday (África), Arapesh (nova Guiné), os índios norte americanos, brasileiros, entre outros, ainda praticam a vida cooperativamente por meio da dança, do jogo e outros rituais. Portanto, os Jogos Cooperativos, sempre existiram consciente ou inconscientemente.

Sua sistematização ocorreu a partir de vivências e experiências, na década de 1950 nos Estados Unidos. Desde então, estudos e programas expandiram-se para muitos países principalmente Canadá, Venezuela, Escócia e Austrália.

Um dos percursores dos Jogos Cooperativos é Terry Orlick, da Universidade de Ottawa no Canadá, que em 1978 publicou o livro "Winning Throught Cooperation" (Editado em português como "Vencendo a Competição") obra reconhecida mundialmente, como uma das principais fontes de inspiração e compreensão dos Jogos Cooperativos.

Segundo Terry Orlick, a diferença principal entre Jogos Cooperativos e Competitivos é que nos Jogos Cooperativos todo mundo coopera e todos ganham, pois tais jogos eliminam o medo e o sentimento de fracasso. Eles também reforçam a confiança em si mesmo, como uma pessoa digna e de valor.

A partir de 1980, iniciaram-se os primeiros passos para integrar os Jogos Cooperativos no Brasil, e podemos destacar Fábio Otuzi Brotto, como seu principal representante.

Os Jogos Cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada, na sociedade moderna, mais especificamente, na cultura ocidental. Considerada como um valor natural e normal da sociedade humana, a competição tem sido adotada como uma regra em praticamente todos os setores da vida social.

Segundo LOPES (2000) os interesses estão ligados à visão de mundo de determinada classe e se perpetuam em suas ideologias, políticas e cultura.

Por meio dos Jogos Cooperativos são estimulados o respeito mútuo, a harmonia e a liberdade. Embora cada pessoa tenha sua individualidade, identificamos o auxilio um com o outro em um direcionamento visando um mesmo objetivo, lidando assim com as diversidades no decorrer das atividades que acabam por se complementarem.

Nos Jogos Cooperativos vemos a possibilidade de propor aos alunos ver a vida e a sociedade de outra forma, de uma forma não destrutiva, mostrando-lhes e permitindo que percebam outros caminhos para percorrer e não ficarem escravizados por ideias impostas. Permitir que refletissem sobre suas ações isoladas e em conjunto.

Para ROGERS (1982) a primeira implicação no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, seja em que nível do ensino for, estabelecer um real contato com os problemas importantes de sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver. Os Jogos Cooperativos visam também que o aluno se prepare para sua vida exterior à escola, possibilitando nas aulas a prática de opções que poderá utilizar em sua vida.

Este ambiente cooperativo propicia ao aluno expor suas ideias, atitudes, pensamentos e ações em harmonia com os demais, permitindo reconhecer e aprimorar seus dons e habilidades, não mais pela competição com o outro, mas pela troca mútua de cultura entre dois seres. Não mais estarão a competir para ver quem é o melhor do que o outro, mas utilizando-se daquilo em que se é bom com aquilo em que o outro também o é, complementam-se, respeitando seus limites e respeitando sua própria natureza, podendo seguir suas ideias e caminhos sem medo do que os outros irão pensar ou medo de não ser o que a sociedade espera, pois saberá que aquilo que estiver fazendo de acordo consigo mesmo estará em constante harmonia com os demais seres humanos.

3. JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO MÉDIO – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A tarefa da Educação Física de unir a liberdade de expressão do movimento e o resultado educativo do exercício, o prazer de jogar e a situação escolar parecem ser de difícil solução.

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando assim um cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. "A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade" (BETTI, 1992).

Segundo CSIKSZENTMIHALYI (1992), quando uma tarefa é realizada ludicamente, ocorre o estado de fluir, pois esta proporciona ao indivíduo mais alegria e satisfação.

Dessa forma, é necessário que haja um ambiente de descontração e alegria para que os indivíduos possam se sentir bem, jogar livremente e crescer pessoal e socialmente.

Os jogos em grupos são fundamentais para que os adolescentes possam interagir uns com os outros, fundamentais para interação social, construção do conhecimento e desenvolvimento individual e social dos educandos.

Assim, as atividades feitas ludicamente têm o poder de fornecer as pessoas que as praticam alegria, emoção e satisfação. Essa ideia é defendida por CSIKSZENTMIHALYI:

A qualidade da experiência de pessoas que tratam de maneira lúdica as oportunidades a seu redor e as transformam, é nitidamente mais desenvolvida, e mais agradável, do que a daquelas que se resignam a viver dentro dos limites de uma realidade estéril que consideram impossível de ser modificada. (CSIKSZENTMIHALY, 1992, p. 214)

É tarefa da Educação Física é preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível, conduzindo o educando a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas.

No Ensino Médio a atividade física cede espaço para outros núcleos de interesse do educando como sexualidade, trabalho, vestibular, e outras dimensões da existência. Assim, a Educação Física no Ensino Médio deve propiciar o atendimento desses novos interesses, atualizando-se e adaptando-se, e não reproduzir simplesmente o modelo anterior, ou seja, repetir o mesmo conteúdo do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental de um modo mais aprofundado, devendo também apresentar características inovadoras que considerem a nova fase cognitiva e afetiva social atingida pelos adolescentes.

Pode-se proporcionar aos educandos usufruir de sua cultura por meio de práticas que eles possam identificar como significativas para si, considerando que a capacidade de análise e de crítica já presente nessa faixa etária permite aos educadores uma abordagem mais complexa de aspectos teóricos. A aquisição de tal conjunto de conhecimentos deverá ocorrer na vivência de atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem-estar e competição esportiva.

Os Jogos Cooperativos estimulam a transmissão de uma nova visão para desfrutar a vida, observando-se que muitas vezes ao invés de competir se pode cooperar, o que resulta em um estresse muito menor, tornando também a atividade mais prazerosa, por não haver exigência de competição e ícones a se alcançar. Trata-se de uma atividade mais lúdica, possibilitando assim que haja um maior interesse em suas práticas no decorrer de suas vidas.

Por intermédio destes jogos pode-se preparar o ambiente para que os alunos se sintam mais confiantes e seguros para falarem de si ou de qualquer outro assunto de sua curiosidade e interesse. Conforme os PCNs (2010) a formação de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade, por exemplo, seja integrada de maneira prazerosa e segura.

Utilizando-se os Jogos Cooperativos conseguimos “quebrar” paradigmas impostos pela sociedade e que hoje se encontram quase enraizados na cultura, como a constante procura pelo corpo ideal, pois é possível que o aluno perceba seu corpo, suas emoções e sentimentos, e que não há nada de errado em ser como é, e que aquilo que se prega como ideal para um corpo, por exemplo, pode não ser o ideal para ele, observando que o ideal varia de pessoal para pessoa não havendo um padrão a ser seguido. Com isso nota-se um aumento em seu confiança, em seu autoestima, em sua vontade de viver e em sua motivação, pois não há conflitos internos entre o que ele é e o que ele deveria ser.

Temas como discriminação sexual ou racial são discutidos na prática nos Jogos Cooperativos, pois todos independente de raça, sexo ou credo podem fazer parte de um mesmo grupo com um objetivo em comum, tendo que se auxiliarem em grupo para o consegui-lo.

Claro que não se trata de uma tarefa fácil numa sociedade em que a todo o momento se busca vencer a todo custo e que aquele que tem mais é visto como o melhor, mas se puderem perceber que independente da quantidade se não houver qualidade de nada adiantará talvez as coisas comecem a mudar. Então pode-se utilizar os Jogos Cooperativos não como atividade físicas específicas e dissociadas das demais, mais sim como um enfoque, um modo de ver e vivenciar as experiências corporais. As atividades específicas tidas como Jogos Cooperativos nada mais são do que esta demonstração da mudança no enfoque na prática, mas nada impede que possamos, por exemplo, jogar vôlei cooperativamente.

Quando o indivíduo preza pela sua saúde e esta integrado a um grupo de referência com o qual compartilha atividades socioculturais e cujos valores não estimulam o consumo de droga, terá mais recursos para se evitar estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Jogos Cooperativos poderiam ser agrupados entre os demais conteúdos do componente curricular da Educação Física, possibilitando abranger ainda mais as vivências pelos educandos e trabalhando-os de forma íntegra. Por Intermédio dos

Jogos Cooperativos podemos trabalhar a cultura corporal mais facilmente, dentro de um esporte como o futebol, por exemplo, podemos construir jogos que não enfoquem a competição e o elitismo, mas atividades em que todos possam ser inclusos, por se respeitar a expressão corporal de cada um do seu próprio modo, auxiliando assim em sua formação psicológica, afetiva e social, evitando resistências e possibilitando o respeito consigo e com o próximo.

É vasto este assunto sobre os Jogos Cooperativos, ainda mais quando se trata de sua inclusão e utilização num tema tão amplo quanto à educação. A finalidade é definida como o fim último para o qual uma determinada atividade existe. Nesse sentido, a finalidade dos Jogos Cooperativos é contribuir para a educação integral, por meio da prática de atividades físicas racionais e variadas, de acordo com suas necessidades bio-psico-fisiológicas, ou seja, o desenvolvimento, em seu grau mais elevado, das potencialidades da criança nos planos físico, mental e social.

A cooperação gera novas motivações, novas atitudes, novos valores e capacidades. Se a nossa qualidade de vida futura e talvez até a sobrevivência depender da cooperação, todos perceberemos que caso não estivermos aptos a cooperar, ajudarmos uns aos outros, a sermos abertos e honestos, a nos preocuparmos com os outros, com as nossas gerações futuras, talvez possa não haver um futuro. Quando as pessoas se desenvolvem em meio a uma cooperação genuína, passam a gostar, a apreciar e a partilhar com as outras, sabendo que cada uma tem um papel importante a desempenhar. Essa preocupação sincera com o próximo, que advêm de empreendimentos cooperativos é essencial para a alta qualidade de vida.

No entanto, se estivermos realmente interessados na sobrevivência e numa qualidade de vida melhor, devemos a enfatizar a cooperação, seja nos jogos ou fora deles. Até porque não a como se tirar as competições totalmente de nossas vidas, ainda mais quando se trata de uma cultura capitalista, não podemos enganar nossos educandos que o seu dia a dia será não competitivo, mas podemos prepara-lo para estar num mundo competitivo com uma visão mais ampla sobre os caminhos que pode escolher seguir e que ha outras maneiras de se fazer as coisas que muitas vezes são mais harmoniosas e benéficas a todos.

Dessa forma os Jogos Cooperativos podem ser um instrumento de grande auxílio para a socialização dos educandos e para o processo ensino/aprendizagem, pois, possuem um grande potencial de ludicidade e estimulação a uma maior participação e interação dos indivíduos em atividades em grupo. A Educação Física, então, possui um papel muito importante que é o de buscar novas formas de jogar e passar para os educandos uma nova visão de vida em sociedade e formas de jogos diferentes das conhecidas e praticadas atualmente. Os jogos na Educação Física, devem buscar a estimulação da cooperação entre os educandos, a criatividade, o respeito mútuo e o desenvolvimento da autoestima e sensibilidade, facilitando o processo humanista de ensino/aprendizagem e colaborando com a formação de seres humanos mais íntegros, equilibrados e felizes.

Por fim, trabalhar com os Jogos Cooperativos é ter uma ferramenta a mais que abre um leque de modo que se possa utilizá-lo tanto só (como uma disciplina avulsa) como agregado a outras disciplinas. Como é vasta a diversidade de atividades inclusas dentro destes jogos, torna-se um estimulador à participação dos alunos nas aulas e de valores sociais como trabalho em equipe, respeito, solidariedade entre outros.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B., FURTADO O., TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. 14 ed. São Paulo, E. Saraiva, 2008.

BRASIL, Constituição Federal. (1988); 17ª ed. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BORSARI, José Roberto; JORDANO, Ivo; BON, Thales; ROSE, Dante de Jr. Educação física da pré-escola à universidade: Planejamento, programas e conteúdos. São Paulo: EPU, 1980.

BROTO, Fabio Otuzi. Circulando cooperação: Exercitando a Paz-Ciência da Cooperação. Santos: Projeto Cooperação, 2003.

_____. Jogos cooperativos: O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

_____. Jogos cooperativos: Se o Importante é Competir, o Fundamental é Cooperar! 6ª ed. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

CARDOSO, Joel. Reiki Harmonia Universal. editora Tipo. 2001

COLLI, Anita S - A consulta do adolescente. In Marques, E. Pediatria básica.

8ª Ed., Savier, São Paulo, 1991.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A Psicologia da Felicidade. São Paulo: Saraiva, 1992.

DEACOVE, Jim. Manual dos Jogos Cooperativos: "Joguem uns COM os outros e não uns CONTRA os outros"; trad. Andréia de Faria. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

EMERIQUE, P. S. Estruturas Grupais e suas Implicações numa Situação de Jogo com Regras. São Paulo, USP, 1981 (Tese de Mestrado).

ENDERLE, Carmen. Psicologia do Desenvolvimento: o processo evolutivo das crianças. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. Criança e atividade física. Rio de Janeiro:

Sprint, 1995.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. Teorias da Personalidade. Rio de Janeiro: Harper & Row do Brasil, 1979.

FERREIRA, Solange L. et. al. Recreação: Jogos, 4ª ed., Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

FILHO, Castellani Lino; (ORG.). Metodologia do ensino de Educação Física.

São Paulo: Cortez, 1992.

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

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bassoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. Didática de Educação Física: A criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo, FTD, 1998.

HERBERT, Martin. Convivendo com adolescentes. Trad. José Eduardo Ribeiro Moretzsohn. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HERNANDEZ, Fernando, Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILL, John C. O Ensino e o Inconsciente. Imago Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1974.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LE BOUCH, Jean. Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar. Trad. De Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOPES, Regina Pereira. Pedagogia e Emancipação Humana. Editora Olho D'Água. São Paulo. 2000.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo. Editora Cortez. 1994

MARCONDES, E. et.al – Crescimento e Desenvolvimento Pubertário em Crianças e Adolescentes Brasileiros. I. Metodologia. São Paulo, Editora Brasileira de Ciências, 1982.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDINA, João Paulo Subirá. A educação física cuida do corpo... e "mente". 12ª ed. Campinas (SP): Papirus, 2007.

ORLICK, Terry. Libres para Cooperar, Libres para Crear. Barcelona: Paidotribo, 1987.

_____. Vencendo a competição. Trad. Fernando José Guimarães Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação.

Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe et. al. As competências para ensinar no século XXI.

Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. Ensaios sobre as Relações entre as Regulações Orgânicas e os Processos Cognitivos. Petrópolis:. Vozes, 1973.

_____. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

_____. Psicologia da Inteligência. 2ª ed.Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O Processo Grupal. Trad. Marco Aurélio

Fernandes Velloso. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROGERS, Carl Ransom. Tornar-se Pessoa. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes. 1982.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. Editora Pedagogica e Universitaria. São Paulo. 1990.

SÃO PAULO (Estado). Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área Alice Vieira – 2 ed. – São Paulo: SE, 2012.

SPERB, Dalilla C. Problemas gerais do currículo. 2 ed. Porto Alegre. Editora Globo. 1972.

TYLER, Ralph Winfred. Princípios básicos de currículo e ensino. Trad. Leonel Vallandro. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

TOLLE, Eckhart. O Despertar de uma nova consciência. Rio de Janeiro. Editora Sextante. 2007.

YOZO, Ronaldo Yudi K.; 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas; São Paulo; Ágora, 1996.

A ARTETERAPIA E O PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

PRISCILLA RODRIGUES ALFIERI

RESUMO

O artigo traz como tema "A arteterapia e o processo criativo no Ensino Fundamental". A arteterapia é uma forma de psicoterapia que utiliza a arte como um meio de explorar as emoções e pensamentos de cada um, e de trabalhar através de questões pessoais. O objetivo da pesquisa é compreender como a arteterapia pode ser utilizada no processo de criatividade na etapa do Ensino Fundamental. Foi utilizado uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Os resultados mostraram que o processo de criação na arteterapia no Ensino Fundamental promove o raciocínio sequencial e a organização do pensamento para aqueles que enfrentam sentimentos avassaladores, mas carecem de mecanismos de enfrentamento para processá-los adequadamente sendo uma ótima maneira de os alunos do Ensino Fundamental se expressarem podendo ser uma ótima saída para as emoções e pode ajudar os estudantes a se comunicarem melhor.

Palavras-chave: Arteterapia. Educação. Criação.

INTRODUÇÃO

O trabalho traz como tema "A arteterapia e o processo criativo no Ensino Fundamental". No contexto educacional atual, conhecimento e saúde mental devem andar de mãos dadas. Ao apontar para um processo educativo que considera a emoção, a construção do conhecimento e a capacidade criativa, deve-se prestar atenção ao papel da expressividade. Sabe-se que é conveniente no Ensino Fundamental o desenvolvimento cognitivo através do uso de materiais criativos e expressivos contribui para a satisfação sendo que outras formas de construir conhecimento não pode ignorar o aspecto emocional que é inseparável dele processo.

A pesquisa traz como objetivo abordar a importância da utilização da arteterapia como componente adicional no processo de criação dos alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais).

O ambiente escolar é muito importante para as crianças porque passa a maior parte do tempo. A escola deve ser rica em atividades e tinha um plano contribuir para o desenvolvimento saudável dos alunos e também dos professores. Sendo assim, pode-se compreender que a arteterapia seria uma forma específica de brincar, que abre espaço para expressão espontânea. Ao se compreender a arte como veículo da espontaneidade, meio de contato e comunicação entre as pessoas e acesso a conteúdo e vivências não expressados de outra maneira, pensa-se que a Arte aliada à prática terapêutica pode se configurar como meio eficaz de combate ao fracasso escolar, justificando assim a importância da pesquisa em questão.

DESENVOLVIMENTO

2.1 A ARTETERAPIA

A arte tem sido usada como meio de comunicação , autoexpressão, interação grupal, diagnóstico e resolução de conflitos ao longo da história. Por milhares de anos, culturas e religiões ao redor do mundo incorporaram o uso de ídolos e encantos esculpidos, bem como pinturas e símbolos sagrados, no processo de cura. O estabelecimento da arteterapia como uma abordagem terapêutica única e aceita publicamente só ocorreu recentemente, em meados do século XX. O surgimento da arteterapia como profissão surgiu de forma independente e simultânea nos Estados Unidos e na Europa (CARDOSO et al., 2018).

O termo "arteterapia" foi cunhado em 1942 pelo artista britânico Adrian Hill, que descobriu os benefícios saudáveis da pintura e do desenho enquanto se recuperava da tuberculose. Na década de 1940, vários escritores no campo da saúde mental começaram a descrever seu trabalho com pessoas em tratamento como "arteterapia". Como não havia cursos formais de arteterapia ou programas de treinamento disponíveis na época, esses prestadores de cuidados eram frequentemente educados em outras disciplinas e supervisionados por psiquiatras , psicólogos ou outros profissionais de saúde mental (ESPINDULA, 2018).

Em termos mais simples, a arteterapia é a prática da terapia psicológica através do exercício da arte. É uma disciplina relativamente recente que continua a evoluir e se definir à medida que os tempos mudam, e diferentes aplicações são descobertas para ela. A arteterapia originou-se no campo da psicologia. É uma ferramenta útil para ajudar os alunos com problemas mentais ou emocionais, como estresse, ansiedade, distúrbios alimentares ou traumas.

Também pode ser fundamental em alguns casos de deficiências físicas, como a fibromialgia. Da mesma forma, alunos com problemas neuro divergentes podem se beneficiar da integração da arte com as terapias comportamentais. Em teoria, qualquer situação que dificulte a comunicação verbal ou os processos cognitivos tradicionais seria mitigada pela integração da arteterapia na experiência educacional.

Às vezes, a arteterapia é erroneamente assumida como consistindo em atribuir um tópico direcionado a um indivíduo e, em seguida, aplicar interpretações padronizadas às imagens do mesmo, ou seja, decidir por ele sobre o que é sua expressão pessoal. Embora essa abordagem seja limitada em sua eficácia, ela é usada ocasionalmente para ajudar um terapeuta a formular hipóteses sobre o estado psicológico de um sujeito ou problemas subjacentes (NICHOLAS, 2019).

Segundo Nicholas (2019) o objetivo da arteterapia é utilizar o processo criativo para ajudar as pessoas a explorar a autoexpressão e, ao fazê-lo, encontrar novas maneiras de obter insights pessoais e desenvolver novas habilidades de enfrentamento. A criação ou apreciação da arte é usada para ajudar as pessoas a explorar emoções, desenvolver autoconsciência, lidar com o estresse, aumentar a autoestima e trabalhar habilidades sociais.

De acordo com um estudo de 2016 publicado no Journal of the American Art Therapy Association, menos de uma hora de atividade criativa pode reduzir o estresse e ter um efeito positivo na saúde mental, independentemente da experiência artística ou do talento. Uma arte terapeuta pode usar uma variedade de métodos de arte, incluindo desenho, pintura, escultura e colagem com clientes que vão desde crianças pequenas até adultos mais velhos. Clientes que sofreram trauma emocional, violência física, abuso doméstico, ansiedade, depressão e outros problemas psicológicos podem se beneficiar de se expressar criativamente.

Embora as pesquisas sugiram que a arteterapia possa ser benéfica, algumas das descobertas sobre sua eficácia são mistas. Os estudos geralmente são pequenos e inconclusivos, portanto, mais pesquisas são necessárias para explorar como e quando a arteterapia pode ser mais benéfica. As pessoas não precisam ter habilidade artística ou talento especial para participar da arteterapia, e pessoas de todas as idades, incluindo crianças, adolescentes e adultos, podem se beneficiar dela. Algumas pesquisas sugerem que apenas a presença da arte pode desempenhar um papel no aumento da saúde mental (BARRETT et al., 2019).

Como a arteterapia permite que as pessoas expressem sentimentos sobre qualquer assunto por meio do trabalho criativo e não da fala, acredita-se que seja particularmente útil para aqueles que se sentem fora de contato com suas emoções ou sentimentos. Indivíduos com dificuldade em discutir ou lembrar de experiências dolorosas também podem achar a arteterapia especialmente benéfica. Pesquisas recentes sugerem que a arteterapia pode ajudar os indivíduos diagnosticados com esquizofrenia a ver a melhora de alguns de seus sintomas, embora os testes ainda estejam sendo realizados.

2.2 A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO

Os serviços de Arteterapia nas escolas responde de forma eficaz às necessidades diversas e em constante mudança dos alunos. Os alunos são auxiliados pela capacidade do fazer artístico para restaurar o funcionamento saudável e fornecer maestria em meio a sentimentos de desamparo. A arteterapia apresenta um meio eficaz de abordar essas questões, uma vez que os alunos recebem uma saída para canalizar sua ansiedade e agressividade no processo de fazer arte. As imagens simbólicas que são geradas permitem aos alunos a capacidade de expressar sentimentos e ideias sobre conflitos psicológicos e experiências de vida que são muito carregadas emocionalmente para a comunicação verbal (CARRANO, 2013).

Quando essas questões são exploradas na fase inicial do tratamento, geralmente há questões mais críticas subjacentes às manifestações observadas no ambiente escolar. Os alunos são frequentemente descobertos lutando silenciosamente com ansiedade, depressão, dificuldades sociais e baixa autoestima. A arte ajuda os alunos a organizar o caos de seus mundos internos e suas realidades muitas vezes menos favoráveis.

Como os alunos são um público “cativo”, o tratamento pode ser consistente e de longo prazo. Além disso, o arteterapeuta pode servir de ponte entre pais e professores, promovendo uma perspectiva mais abrangente e inclusiva sobre o progresso e os impedimentos existentes. A integração perfeita dos serviços de arteterapia com outros serviços escolares ajuda os alunos, professores e famílias a superar obstáculos e restaurar o funcionamento (HAMILTON, 2019).

A arte na educação é muitas vezes a única maneira de as crianças entenderem o insensível. A arte pode servir como uma forma de mapear pictoricamente aquilo que não pode ser examinado verbalmente. A ordem pode ser visualmente estabelecida em meio ao caos psicológico. O fazer artístico ajuda na regulação do afeto e pode transformar uma criança em sofrimento em um artista engajado. Mais recentemente, as crianças estão tentando entender a divisão em suas classes e famílias.

Lealdades estão sendo questionadas e ansiedades são desencadeadas em meio a essa incerteza. Notavelmente, mais discussões nas sessões ecoam temas de “nós” versus “eles”. A identidade do inimigo “eles” é intercambiável para quem ameaça sua sensação de segurança. Mais crianças estão hiper excitadas e vigilantes para proteger suas próprias vulnerabilidades (COUTINHO, 2013).

A arteterapia escolar também é uma arena rica para promover a “consciência crítica” como postulado por Freire (2005). Na arteterapia, os alunos podem refletir pro-

fundamente sobre si mesmos em relação ao seu clima social, explorar as contradições inerentes a esses relacionamentos e tornar-se capacitados para resolver problemas. A conscientização, empoderamento e responsabilização do trabalho de Freire no contexto da opressão é bastante relevante para nosso trabalho atual como arteterapeutas.

Assim, a arte fornece às crianças uma maneira de comunicar pensamentos ou sentimentos que podem parecer muito perigosos ou muito complexos para serem explicados com palavras. A presença de serviços de arteterapia em um dos ambientes mais familiares para as crianças – a escola – pode promover segurança em tempos de incerteza, trauma ou conflito.

Aplicada no ambiente escolar, a Arteterapia revela-se como uma ferramenta de apoio emocional para a aprendizagem. É sabido que as dificuldades emocionais afetam o processo de aprendizagem e o desempenho escolar, independentemente das habilidades intelectuais do indivíduo. "Onde a arteterapia foi estabelecida nas escolas, foi vista como benéfica para as crianças que têm dificuldades emocionais ou comportamentais e cujas necessidades especiais não podem ser tratadas na sala de aula.

Moriya (2000) enfatiza a capacidade da Arteterapia de reforçar, reabilitar e possibilitar o crescimento, para que o aluno possa se adaptar melhor ao funcionamento escolar. A arteterapia nas escolas possibilita um espaço para explorar o mundo interno e os conflitos afetivos, e onde as emoções negativas podem ser expressas, num quadro de contenção e confiança no terapeuta. É importante que isso ocorra no ambiente habitual da criança, como parte de seu processo educativo e não como uma experiência isolada.

Em sua dimensão social, a introdução do tratamento de AT nas escolas surge da urgência de atender a uma demanda de cuidados especiais que permita atender necessidades individuais de natureza muito diversa, que muitas vezes ultrapassam a capacidade e a formação dos professores para atendê-las integralmente. "O que causa problemas para os professores não é tanto a variedade de capacidades intelectuais de seus alunos, mas a variedade de necessidades emocionais" (YAVORSKI, 2019).

Por outro lado, o sistema público de saúde nos países ocidentais não tem capacidade para atender todas as crianças com dificuldades, e os tratamentos privados geralmente estão fora do alcance dos mais necessitados, daí a relevância de crianças e adolescentes poderem receber tratamento terapêutico. tratamento, quando necessário, e como parte integrante de seu processo educacional. Intervenções especializadas no ambiente escolar podem evitar a estigmatização de ser separada da instituição "normal" para a criança (ROCHA, 2018).

2.2.1 A transversalidade

A transversalidade propõe que determinados temas relevantes atravessem o conteúdo escolar de todas as áreas de conhecimento, bem como ensejem a construção de interdisciplinaridades. A LDB – Lei Federal nº 9.394/96 – dispõe no inciso

"I" do artigo 27 que a "difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática" (LDB, 1999, p. 171) são também diretrizes educacionais, transversais.

Os temas transversais enumerados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são: "Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesma mundial" (BRASIL, 1998, p. 65).

Se pegarmos como exemplo a Ética, tema transversal: "à proposta dos Parâmetros... é que a ética – expressa na construção dos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade – seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para a sua aprendizagem, não havendo descompasso entre 'o que diz' e 'o que faz'. Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia... No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situação de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa, submeter suas ideias ao juízo dos demais e saber ouvir as ideias dos outros" (BRASIL, 1998, p. 67).

E, ao mesmo tempo, se a essa necessidade transcrita dos Parâmetros de o processo de ensino criar oportunidades para a vivência do aprendizado democrático adicionarmos dois personagens fundamentais da criatividade, ou seja, a coragem, como "capacidade de seguir em frente, apesar do desespero" e a espontaneidade, como habilidade de "poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos sem rigidez e preconceitos", veremos, se nos pusermos a articular ideias, que há nessas três postulações: ética, coragem, espontaneidade a insistência da necessidade de o indivíduo estar satisfatoriamente incluído em sua originalidade individual e, ao mesmo tempo, na heterogeneidade social, para a constituição plena e integral de sua existência, como ser que está no mundo.

O tornar-se um ser democrático, não constrói para o indivíduo apenas uma cidadania que poderíamos chamar de político-jurídica, na sua versão "politicamente correta". A cidadania tem profundidade. Quanto

maior, mais ecológica e humanizada, próxima do princípio mais fundamental entre os fundamentais da própria Constituição da República Federativa do Brasil, que é o princípio da "dignidade da pessoa humana" – art. 1º, III (BRASIL, 2005, p.5).

A construção da dignidade, em última análise, é a questão em pauta quando, lá no capítulo I, quando vimos que desde fins do século XIX intensificaram-se os esforços de homens e mulheres envolvidos com a Neurologia e a Psicologia para entender o desespero humano e criar formas possíveis de amenizá-lo. Esforços que cada vez mais ganharam adeptos, entre eles, os que buscaram conjugar teorias e práticas terapêuticas às Artes e suas técnicas, construindo caminhos, entre eles, o que deu origem à Arteterapia.

Ainda há muito a fazer. Por isso, entre os "objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil" (art. 3) encontra-se a construção de "uma sociedade livre, justa e solidária" (art. 3, I) e a promoção do bem comum, "sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 2005, p. 5). Portanto, sem o estigma da loucura como forma de segregação social. E no processo concreto de sua libertação, a Arteterapia é fundamental. No processo de ensino, pode ser preventiva, para que as "loucuras", individuais ou coletivas, não se instalem.

Fundamentos e objetivos constitucionais são o macro, nacional, pois o continente internacional onde tais postulações se inscrevem hoje é o dos Direitos Humanos, no qual a Educação, o Ensino e a Arteterapia estão inscritas como micro. Sem nenhum sentido de menor importância, mas apenas demarcando os meios e campos de atuação.

A Educação é constituída para viabilizar os objetivos nacionais, hoje cada vez mais pautados em princípios humanizantes, "no contexto de uma nova aliança de paz e de sinergia para com a Terra e com os povos que nela habitam... Uma ética nova pressupõe uma ótica nova", como afirma Boff (CARDOSO et al.2018, p. 22). Por sua vez, o ensino existe para viabilizar a Educação, em sua dimensão sistemática, sob responsabilidade e orientação do Estado. Sem exclusão das demais dimensões.

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" – art. 205 (BRASIL, 2005, p. 107).

Nesse processo, a Arteterapia ou, parcialmente, o aproveitamentos de teorias e técnicas dessa, podem ser instrumentos fundamentais que, aplicados ao ensino, auxiliem a efetivação da Educação, permitindo a realização de objetivos que incluem a dignidade da pessoa humana como princípio e a realização do indivíduo, pessoal e coletivamente, através do processo de "cura", enquanto desconstrução de seus limites e bloqueios, no processo constante de aprendizagem, sobre Si Mesmo, o Outro e a difícil arte do Encontro (ESPINDULA, 2018).

2.3 A CRIATIVIDADE DA ARTERAPIA

O potencial criativo relaciona-se também com o contexto social. "Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida" (CARRANO,2013 p.5). Mas há momentos e campos da atividade humana, em que o processo criativo ganha destaque, por sua carga concentrada de esforço, na busca de alguma produção que se torne especial. É o que ocorre, por exemplo, na elaboração artística, quer seja por artistas, quer seja por qualquer indivíduo: amador; exemplo típico na maioria dos casos de produção em Arteterapia, nosso enfoque.

Segundo Bello (2002), o processo criativo precisa de um encontro, do criador com a escolha de seu tema ou objeto. O encontro pode ser voluntário, ou não. "O brinquedo de uma criança, por exemplo, tem também as características essenciais do encontro, e sabemos, que é um dos importantes protótipos da criatividade do adulto" (BELLO, 2022 p. 40).

Não menos importante no processo criativo, segundo o autor, é a intensidade do engajamento. "Absorção, arrebatamento, envolvimento completo" descrevem o estado do criador, "no ato de criar, ou da criança quando brinca. A criatividade genuína caracteriza-se por uma intensidade de percepção, por um alto nível de consciência" BELLO, 2022, p. 43).

A criatividade é um processo integral de estruturação de significados e de possibilidades de sua comunicação. "Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Ganhamos... um sentimento de estruturação interior maior ... algo de essencial para o nosso ser" (YAVORSKI, 2019 p. 143). E através da Arteterapia o homem pode provocar a criatividade.

May associa a criatividade à coragem, que define como "capacidade de seguir em frente, apesar do desespero", a partir do diálogo com a compreensão filosófico-existencial de homens como Kierkegaard, Nietzsche e Sartre (YAVORSKI, 2019, p. 10). Coragem é compromisso, desde que alicerçado na mais profunda originalidade do ser. É sustentáculo. Diz o autor que coragem tem a mesma raiz da palavra "coeur", coração.

"Os seres humanos conseguem valor e dignidade pelas múltiplas decisões que tomam diariamente" (YAVORSKI, 2019, p. 11). Para tanto, é preciso que esteja presente a

coragem, necessária também para a produção criativa e transformadora, que pode ocorrer a partir das artes: recriações de formas e símbolos. Artes que, aplicadas à terapêutica, podem auxiliar na revolução do ser, por si mesmo, com auxílio do outro. Esta aplicação benévola é Arteterapia.

Espontaneidade é outro requisito da criatividade, na defesa de Dikann (2021): "Poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos significa dispormos de uma real abertura, sem rigidez e preconceitos, ante o futuro imprevisível" (DIKANN, 2021 p. 148). A Arteterapia precisou em sua origem e precisa hoje dessa quebra de rigidez e preconceitos, para acreditar, inclusive, que toda libertação possível deve ser tentada por cada indivíduo.

É preciso encarar mais uma das categorias teóricas criadas por Jung: a "sombra": "espessa massa de componentes diversas, aglomerando desde pequenas fraquezas, aspectos imaturos ou inferiores, complexos reprimidos, até forças verdadeiramente maléficas, negrumes assustadores" (COUTINHO, 2013, p. 92).

Do ponto de vista filosófico, a criatividade já foi tida como inspiração divina. "Outra tradição que remonta à Antiguidade, concebe a criatividade naturalissimamente como forma de loucura" (HAMILTON, 2019, p. 33). No Renascimento, o criador é visto como dotado de dons especiais e intuitivos. No século XVIII, explica Hamilton, a criatividade era associada à genialidade. Posteriormente, inclusive por influência da teoria da evolução de Darwin, a criatividade humana passou a ser vista também "como manifestação da força criadora inerente à vida" (HAMILTON, 2019, p. 35). Para muitos, a criatividade humana é cósmica: "expressão de uma criatividade universal imanente a tudo que existe" (HAMILTON, 2019, p. 36/37).

Em termos de tentativas de conceituação, por algumas correntes psicológicas, podemos apresentar a noção de criatividade dos associacionistas, para os quais o pensamento criador é resultado de conexões mentais: "quanto mais associações adquiriu uma pessoa, mais ideias terá ela a sua disposição, e mais criativa será' (CARRANO,2013 p. 39). Para a teoria Gestalt, a criação é resposta a algum problema, "o pensador chega a uma solução que restaura a harmonia do todo (CARRANO,2013, p. 40), desequilibrado temporariamente pelo problema que se apresentou.

2.4 ARTETERAPIA, E A CRIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A importância do ensino fundamental não pode ser subestimada. É a base sobre a qual todo o aprendizado futuro é construído.

A educação elementar é a chave para destravar o potencial de uma criança.

Ela lança as bases para o sucesso futuro na escola e na vida. Investir na educação de uma criança é uma das melhores coisas que podemos fazer para garantir um futuro brilhante para nosso país. O ensino fundamental fornece uma base sólida para que as crianças possam construir sobre ela à medida que avançam para níveis mais altos de educação lançando as bases para o pensamento crítico, a resolução de problemas e o amor pelo aprendizado. É importante incutir estes valores nas crianças em tenra idade para que elas possam levá-los consigo ao longo de sua jornada educacional (YAVORSKI, 2019).

Na Constituição do Brasil, o artigo 205 que inicia a seção da Educação diz que essa visa o "pleno desenvolvimento da pessoa". No inciso "v" do artigo 208, que trata da efetivação do dever do Estado para com a Educação, lê-se que se fará o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 2006, p. 108).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, reitera literalmente esse inciso. Também na LDB, o artigo 26 trata do currículo do ensino fundamental e de sua necessária base comum, que deve ser complementada por uma parte diversificada, que depende de cada região. No segundo parágrafo reza que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório... de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB, 1999, p. 171).

Esse "desenvolvimento cultural" é pleno, incluídas a sensibilização e apoio a individuação da criança e do adolescente, estudantes do Fundamental. Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, pelo menos dois objetivos indicados podem contar como requisitantes das práticas de ensino da área de Arte, que enseja a possibilidade de aplicação de conhecimentos e práticas da Arteterapia, são eles:

"desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação." (BRASIL, 1998, p. 55).

Entre as áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão a Língua Portuguesa e a Arte. "O ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito" (BRASIL, 1998, p. 59). Quanto à Arte, os Parâmetros Curriculares reconhecem sua função recreativa, expressiva, enriquecedora de habilidades motoras e capazes de ajudar

no equilíbrio psíquico. Mas acrescentam:

"O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupo, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional" (BRASIL, 1998, p. 63).

A Educação é constituída para viabilizar os objetivos nacionais, hoje cada vez mais pautados em princípios humanizantes, "no contexto de uma nova aliança de paz e de sinergia para com a Terra e com os povos que nela habitam... Uma ética nova pressupõe uma ótica nova", como afirma Boff (BOFF, 1999, p. 22). Por sua vez, o ensino existe para viabilizar a Educação, em sua dimensão sistemática, sob responsabilidade e orientação do Estado. Sem exclusão das demais dimensões.

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" – art. 205 (BRASIL, 2005, p. 107).

Nesse processo, a Arteterapia ou, parcialmente, o aproveitamentos de teorias e técnicas dessa, podem ser instrumentos fundamentais que, aplicados ao ensino, auxiliem a efetivação da Educação, permitindo a realização de objetivos que incluem a dignidade da pessoa humana como princípio e a realização do indivíduo, pessoal e coletivamente, através do processo de "cura", enquanto desconstrução de seus limites e bloqueios, no processo constante de aprendizagem, sobre Si Mesmo, o Outro e a difícil arte do Encontro.

O processo de criação na arteterapia no Ensino Fundamental promove o raciocínio sequencial e a organização do pensamento para aqueles que enfrentam sentimentos avassaladores, mas carecem de mecanismos de enfrentamento para processá-los adequadamente. Isso pode ser incrivelmente pesado para as crianças. É uma ótima maneira de os alunos do Ensino Fundamental se expressarem. Pode ser uma ótima saída para as emoções e pode ajudar os estudantes a se comunicarem melhor. É importante que as crianças tenham uma saída como esta, especialmente se elas não sentem que podem se expressar verbalmente ajudando as crianças a se concentrar (YAVORSKI, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de arteterapia estimulam o uso de funções cognitivas, que contribuem para um maior desenvolvimento das crianças nesta área. Além disso, eles não se importam muito mais e questões estéticas. Os elementos representados podem ser ligados a possíveis significados simbólicos

Colaborar na compreensão e construção de conteúdo interno do ponto de vista cognitivo, pode contribuir que os alunos se tornem sujeitos cognitivos, além de serem objetos conhecidos no processo de conhecimento.

Construída entre a influência externa (a forma criada) e a influência interna (o sujeito como criador) tem-se argumentado que a arteterapia disponível para as crianças deve ser ampliado para que as abordagens para agregar as maiores possibilidades de desenvolvimento desses campos no contexto educacional, cognitivo e emocional colabore para formar humanos saudáveis e realizar seu potencial.

REFERÊNCIAS

BARRETT, M. S., FLYNN, L. M., BROWN, J. E., WELCH, G. F. Beliefs and Values About Music in Early Childhood Education and Care: Perspectives from Practitioners. Frontiers in Psychology, 10, 724. 2019.

BELLO, Susan. Pintando a sua alma. Río de janeiro: WAK.2002.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua. Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. CBVE: Curso Básico de Vigilância Epidemiológica. Brasília, DF: 2005.

CARDOSO RSS, Sá SPC, Domingos AM, Saboia VM, Maia TN, Padilha JMFO, et al. Educational technology: a facilitating instrument for the elderly care. Rev Bras Enferm [Internet] 2018.

CARRANO, Eveline. Materiais de arte: sua linguagem subjetiva para o trabalho terapêutico e pedagógico / Eveline Carrano, Maria Helena Requião. – Rio de Janeiro: Wak, 2013.

COUTINHO, Vanessa. Arteterapia com crianças. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013

DIKANN, Alain. Caderno de exercícios de arteterapia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

ESPINDOLA KSS, Dittrich MG. Tecnologia em Arteterapia para à Saúde de Pessoas com Câncer de Mama. Saúde Transform Soc [Internet] 2018.

FREIRE, Paulo. (2005): Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

HAMILTON, Amy; JIN, Yan; KRIEG, Susan. Early childhood arts curriculum: a cross-cultural study, Journal of Curriculum Studies, 51:5, 698-714, 2019.

Moriya, P.O. Diálogos entre arte y terapia. Barcelona: Gedisa. Monroy. Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud. México

DF: Paz México, 2000.

NICHOLAS ST J. DREY. Primary school-based art therapy: exploratory study of changes in children's social, emotional and mental health, International Journal of Art Therapy, 24:3, 125-138, 2019.

ROCHA, Virginia Maria Pereira da. Contos com arte: em educação e arteterapia (volume 2). Curitiba: Appris, 2018.

YAVORSKI, Rosely. A arteterapia na educação infantil com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do

Conhecimento. Ano 04, Ed. 12, Vol. 04, pp. 05-24. dezembro de 2019.

O LÚDICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

REGINA ROSE VADT

RESUMO

O presente artigo traz uma discussão acerca da utilização de ferramentas pedagógicas alternativas no ensino de história, mais especificamente do lúdico. O assunto lúdico na educação tem chamado a atenção de diversos estudiosos do assunto no sentido de melhor compreensão de como os professores devem atuar nesse campo e de suas implicações na formação das crianças. Este trabalho visou verificar as contribuições que a escola e os professores podem oferecer aos alunos através do lúdico como recurso pedagógico no ensino de História. Esses temas evidenciam como base nos pensamentos de diferentes estudiosos, a importância sobre o assunto pesquisado. De modo geral, a pesquisa evidenciou a ideia de que o lúdico desempenha um papel benéfico no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; Recurso Pedagógico; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Com o progresso da tecnologia a maior facilidade e presteza ao acesso a informação, a escola deixou de ser a única reprodutora de conhecimento e o método tradicional de ensino, ainda empregado pela maior parte das escolas, reforçam a ideia da maior parte dos alunos de que a escola se tornou um ambiente de aprendizagem completamente mecanicista. Compreende-se a precisão do uso de ferramentas que ajudem o aluno a instruir-se de modo expressivo e prazeroso, nesse caso se escolhei o lúdico.

No conjunto escolar, o brincar é abrangido como atividade lúdica e, logo, determina ações propositadas que irão gerar a construção de raciocínios cada vez mais complicados, adaptando o desenvolvimento irrestrito do aluno. (FREIRE, 1990).

No ensino da História, segundo dizem os PCN (1997), o lúdico favorece um conhecimento funcional do aluno na preparação do conhecimento, como uma atividade construtiva que está sujeita, ao mesmo tempo, da explanação, da preferência e das formas de estabelecer relações entre informações. Alguns questionamentos deverão ser feitos: O lúdico beneficia a aprendizagem? O ensino de História aproveita o lúdico como recurso pedagógico.

Pensar sobre essas propostas parece conveniente para que a História possa viabilizar caminhos que certamente colaborarão para a concepção dos educadores quanto à concepção da cidadania e progresso da educação, proporcionando princípios do ensino bem-sucedido no desenvolvimento de agentes sociais conscientes de sua realidade. Esta pesquisa preferiu essa temática procurando, sobretudo, buscar o lúdico como recurso pedagógico no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para que este trabalho fosse realizado, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, empregando a leitura sobre alguns autores que abordam sobre este assunto. No primeiro capítulo trataremos A escola como um espaço escolar que é capaz também de orientar, no segundo capítulo fará uma análise da Interdisciplinaridade e a didática no Ensino de História, já no terceiro capítulo abordaremos sobre as metodologias e a contribuição da música no Ensino de História.

1. A IMPORTÂNCIA DE SE ENSINAR HISTÓRIA

O ensino da história vai mais adiante que imprimir conhecimentos de determinado local, ambiente em que os alunos convivem. É essencial que o indivíduo reconheça a história do seu dia a dia, como de seu Estado, País e do mundo, para que de tal maneira incluía o porquê de como chegamos até aqui, como se ampliou as culturas, políticas, estruturas, economia, entre outras propriedades. Para Pereira (2013, p. 13), "conhecer a sua história permite ao sujeito compreender o que acontece nesse lugar, perceber que o município mundo", portanto, admitir os fatos e ocorrências que ocorreram no passado adequa o aluno a achar o porquê do desenvolvimento e as particularidades de algum local.

Pellegrini et al. (2009, p. 14), diz que: "Os conceitos importantes para a história são: A política, a cultura, o trabalho, a eco-

nomia e o capitalismo". Esses são as fundamentais características que entusiasmam na concepção e desenvolvimento da história independente dela ser de uma localidade definida, sendo ela pequena ou grande, como também de um Estado, Nação ou do Mundo.

Reconhecer e abranger os acontecimentos do passado, das obras para sobreviver e desenvolvimento, protege na concepção e desenvolvimento do presente e no futuro da população, já que por meio do passado são aperfeiçoados os atos histórico-culturais da população e por meio delas são atingidos os programas para o futuro. Pellegrini et al. (2009, p. 10) apresenta a disciplina de história como ciência descrevem que: "É o estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço". Assim sendo essa disciplina informa aos alunos as alterações toleradas ao longo do tempo na sociedade, os porquês ocorreram, como elas estiveram aumentadas, e como influenciam na ação cultural e de ampliação contemporânea da população. É admirável dizer que cada local tem uma história diferençada da outra, transformando de acordo com as espécies estruturais, conflituosas, culturais, políticas e outros jeitos que entusiasmam no cotidiano de determinada localidade.

É importante destacar que devido os experimentos do passado não podem influenciar nos atos futuros ainda que, podem ser reproduzidas pela sociedade ao longo dos tempos. (PELLEGRINI et al. 2009, p. 11)

As transformações que constituem a história são decorrentes as alterações toleradas na sociedade, cultura, tecnologia, econômica, política. Tais alterações podem ser estáveis ou não, ou, além disso, aguentar as transformações mais rápidas ou mais lentas. A classificação é um instrumento secundário empregado para estabelecer os tempos históricos, ajustando a mais perfeita inclusão dos acontecimentos, entretanto essa ferramenta é exclusivamente secundária.

Como sendo membro de alguma história, intervindo transversalmente no rumo dela, entretanto determinadas pessoas se sobressaem devido à altivez de suas obras, podendo ser de atitudes delineadas ou não. Diferentes influências que se sobressaem na concepção e desenvolvimento da história são os mandos positivos e negativos. Se pode usar o controle positivo como uma grande descoberta tecnológica, exemplo de influência negativa é uma tragédia que gera vítimas para intervir de alguma maneira na história, podendo ser na história exclusivamente de um local pequeno, ou como influencia na história de grupos máximos, povos ou na história mundial. (Pellegrini et al,2009, p. 10)

2. O ENSINO DA DISCIPLNA DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE

Os alunos combatem o conhecimento de História pelo modo que é ensinado, fundamentando-se também na multiplicação dos conteúdos, tornando-se igualmente árduo e improvisando que o professor não fique sem vincular a atenção de seus alunos. Com a utilização de novas metodologias e do lúdico é plausível despertar no aluno a importância da história, fazendo com que exista uma máxima informação em construções coletivas, estimando e valorizando sua participação nas aulas. Ressalta-se que os professores de História com concepção conservadora tendem a ter problemas em tornar os conteúdos de uma maneira ativa, que permitiria uma aprendizagem palpável, prazerosa e estabelecida pelos próprios alunos. (SCHMIDT, 2005)

Conforme Schmidt (2005) tem uma década a afinidade da modernização dos currículos de 1º e 2º graus e a denominação e atualização de professores de história. Assim sendo, muitos valores e recursos humanos e financeiros estiveram e permanecem dispensados neste sentido em diversos estados do Brasil, por parte de Secretarias de Educação e Estabelecimentos de Ensino Superior e de 1º e 2º graus. Entretanto no que se mencionam a práticas diárias do professor, em sala de aula, os objetivos recomendados ainda não foram percebidos e as variações também não são suficientes ou ainda não estão ocorrendo.

O ensino tradicional em que o professor apenas repassador seus conteúdos ainda existem, já que é complicado para muitos, o consentimento das transformações, pelo receio do novo e inclusive por ignorarem o modo de interceder os dados e não os fixar. Embora o avanço tecnológico desse século, o ensino de História tem se fundamentado também na reprodução grosseira dos conteúdos, tornando-se invariável e custoso de tal modo que o professor não obtém vincular a prudência de prender a atenção de seus alunos. O que se pode averiguar é uma precisão urgente de ensinar História. Deste modo, o que se busca é uma práxis docente que fique distante da figura do "professorenciclopédia", beneficiando o "professor-consultor", que coopere para a constituição da informação de seus alunos em sala de aula. (SCHMIDT, 2005)

O professor provendo informações para a constituição do conhecimento e instruindo o aluno a discorrer de forma questionadora e problematizadora, o induz à procura de recursos, induzindo-os a compartilharem ativamente das aulas, permitindo ser um apenas um expectador para tornar se ator do conteúdo que lhe é relembrado, estabelecendo e instruindo-se numa forma autônoma. Por meio do lúdico e de inovações metodológicas é plausível despertar o interesse do aluno, para que se torne submisso a suas atuações, compartilhando de construções coletivas, desvelando sua autoestima, apreciando suas invenções e refletindo de um jeito a acrescentar ao seu desenvolvimento interior e mais adiante de promover sua aprendiza-

gem. Por meio disso, o controle mútuo entre professor e aluno permanecerá provocado, oferecendo oportunidade de o professor satisfazer sua ideia e a gerar uma prática pessoal, por meio das implicações impetradas, o que continuamente lhe deixará uma autoavaliação. (THEODORO, 2003, p. 53)

Compete ao professor de história, consequentemente, a responsabilidade de ensinar o aluno a entender e apreciar assuntos diferençados. Com o auxílio do professor, o aluno deve conseguir alçar suas dificuldades, colocá-los num conjunto vasto de diversos problemas, analisando cada aula de história os temas prováveis. Caso não saiba distinguir a dificuldade, analisar uma condição por vários ângulos, trabalhar múltiplas transformações, colocar afinidades, debater as premissas, não acharemos o campo do aceitável. (THEODORO, 2003, p. 53)

Por meio do parecer da pesquisa-ação e da comprovação e prática do caderno pedagógico, mostra-se que não é complicado transformar e que as variações positivas podem promover o trabalho do professor, e mais adiante, promover sua autoestima e o amor pela profissão. (THEODORO, 2003, p. 53)

A História sucessivamente foi membro ativo do currículo escolar da educação básica. Até no período colonial, com o ensino jesuíta, ela estava lá, na figura de História Sagrada ou de Histórias de vidas de santos. Por vezes seus conteúdos se ajustaram com os de história, oferecendo procedência a disciplina de Estudos Sociais. Entretanto, mesmo dissimulada, ela de maneira qualquer permaneceu afastada. Ainda que a disciplina de história se encontrava despedaçada em pleno século XXI, a História como disciplina, ou campo do conhecimento, não deixa de ficarem respeitável e influente em outras situações sociais, nas analogias entre as pessoas, na importância aos distintos modos de vida, grupos e comunidades, sendo assim, na procura dos acontecimentos da sociedade.

Analisar, que a aprendizagem do conhecimento histórico sempre foi essencial nas analogias pessoais e interpessoais, isto é, no campo (educacional, cultural, social, ético, moral, na busca visível dos fatos, tempo, espaço, e na imaginação crítico do passado sobre o presente). É pertinente mencionar, que o ensino de História vai mais adiante do professor/educador completar todos os capítulos do livro, ou as atividades preparadas para aquele semestre, ou de lançar no quadro negro "a linha do tempo" com os acontecimentos históricos que ocorreram na sociedade época após época, como também, de realizar leitura de documentos históricos sem o pensamento embaraçoso em sala de aula, pois tais combates, não colaboram para o entrosamento imediato dos alunos, e nem mesmo, para a ampliação dos estudantes como cidadãos críticos, que compreendam a sociedade em que convive, isto significa que, os educandos não conseguirão improvisar alguns fatos do passado para com o presente.

No contexto escolar os alunos não fazem uso de cadernos, o utiliza apenas para reproduzir escritos puramente tradicionais e enclausurados da realidade em que vivem, sendo assim, o professor/educador somente comunicará em sala de aula informações quebradas e recorrentes, sem afinidade alguma com a vida em sociedade.

É indispensável, que a escola, a sociedade e a comunidade escolar em geral, reavaliem o currículo e a importância do conhecimento histórico na vida dos alunos que estão à escola. Porém, esse repensar sobre o aprendizado de História, deve acontecer de um modo ético, coletivo, com compromisso cultural, educacional e social, agregando importâncias ao ensino de História.

É essencial que possua um entrosamento ponderado em relação ao ensino de História, aos conteúdos, e ao conhecimento histórico. A História é histórica, estabelecida e escrita pelo homem. Sendo assim, o saber é histórico, e consolidado pelo ato do homem no espaço, desde a barbárie. Perante esse acontecimento, compreende-se a importância da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diversas épocas. O ensino de História é um componente enriquecedor, que abrange a realidade social das ocorrências. É necessário que as futuras proles apresentem acessibilidade ao conhecimento histórico, para então, ficarem protegidos em suas escolhas, isto é, atuarem criteriosamente e alcançarem um posicionamento eticamente em diversos contextos sociais.

Para conferir com mais destaque a influência do ensino de História na vida das pessoas em sociedade, é imprescindível uma ponderação em torno da História, como por exemplo: "Como seria nossas afinidades pessoais e interpessoais se habitássemos em uma sociedade onde o conhecimento histórico não houvesse ou ficasse abolido pouco a pouco?". Por um momento, parece-nos sem significado em alguns momentos, pensarmos sobre essa suposição, mas ao considerarmos concretamente é plausível averiguar, que se o ensino de História não permanecesse em nossa sociedade, as analogias com o mundo e com as pessoas estariam muito mais estilhaçadas e fragilizadas sem o saber histórico, pois, seria uma sociedade sem um ingresso ao passado, sem histórias para serem consideradas, averiguadas, discutidas e conjecturadas em família, grupos, comunidades, instituições, etc.

Se por acaso o ensino de História nas escolas fosse suprimido, obviamente, existiria o ingresso a um amplo acervo do conhecimento histórico, determinado socialmente pelas pessoas que conviveram décadas antes de nós. Porém, nota-se, que sem o ensino de História, ficaríamos sem senso crítico, diante o passado, frente à averiguação dos acontecimentos, e das inovações encontradas na visão de passado, presente e futuro.

No campo educacional é essencial que o professor/educador consiga trabalhar com competência, isto é, o educador tem que conhecer e gerar estímulos expressivos no ambiente de trabalho e no ensino-aprendizagem de História, desenvolvendo dificuldades, na procura dos alunos alcançarem sua competência crítica, interrogar e opinar em sala de aula, onde os alunos precisam ser vistos como atuante do seu próprio conhecimento. Os conteúdos de História no contexto formal precisam estar conectados o mais próximo possível da realidade histórica e cultural dos alunos que estão na escola.

O ensino de História tem que ser de qualidade, popular, explicado, acessível a conversa e a discussão. Os alunos necessitam instruir-se historicamente, se anunciar de modo claro e prático, argumentar, conseguir suposições, resguardar seus conceitos, discutir com o professor as dúvidas que aparecem, como até mesmo, trocar conhecimentos e conseguir conceitos diversificados, a respeito do conhecimento histórico já determinado pelo homem na sociedade.(PEREIRA, 2013, p. 13)

Observar a História, é indagar o que aconteceu em cada século, é procurar escolhas, é refletir sobre os métodos e implicações futuras, para envolver de fato, os episódios do presente.

O ensino de História no contexto escolar defende a concepção dos acontecimentos da sociedade, e, sobretudo, na concepção de quem somos, porque, somos seres sociais e culturais, somos seres apropriados para estabelecermos nossa oportuna identidade, seja ela, individual, coletiva, regional, nacional etc.

A História providencia pilares construtivos para a concepção cidadã dos educandos, tanto na dimensão no desenvolvimento crítico, cultural, reflexivo, ético, moral, quanto para o desenvolvimento social e a importância com a heterogeneidade.

Devemos valorizar a História e preservá-la no contexto escolar, onde o professor de História precisa do conhecimento de trabalhar eticamente, com apoio de pesquisas, e citações metodológicas, conseguindo improvisar bom uso de embasamento histórico em sala de aula, e abandonando um pouco do "quadro negro", isto é, o ensino em "quatro paredes". De modo óbvio, o uso de materiais palpáveis e caracterizados no ambiente educacional, beneficia o entendimento a respeito do ensino de História, onde o professor pode inventar alguns usos, como, o apontamento de escritos iconográficos, harmoniosos, figuras e trabalhar em grupos nos ambientes não formais, causando contestações e ponderação sobre a História.

Devemos lembrar que o ensino de História se encontra voltado a valores fundamentais para a vida em sociedade, e para o conhecimento construtivo dos alunos. Deve-se apreciar a memória de cada sujeito, que com certeza, estabeleceu uma história, ou deixou marcas na época em que existiu, é necessário saber reverenciar, pois cada pessoa tem liberdade para sugerir e seguir seu caminho, e estabelecer sua história. A aprendizagem de História precisa ter como desígnio básico, compor os alunos para que sejam cidadãos independentes, críticos, questionadores dos diferentes fatos existentes, e agentes na sociedade em que estão inseridos.

No âmbito escolar, os alunos precisam de uma aprendizagem favorável e expressiva na disciplina de História, onde precisa existir um entendimento, um bate-papo e um intercâmbio qualitativos no ensino de história, conferindo o presente, na procura de conseguir um ponto de vista positivo na educação atual. Deve-se apresentar a história do passado, com empenho diante o presente, de maneira suave e divertida, levando sempre em conta os interesses dos alunos, onde a realidade precisa ser colocada nas atividades, podendo em alguns momentos, o professor proporcionar uma aula diferençada. Entretanto, o professor/educador deve procurar despertar emoções independentes nos alunos, animando-os e preparando-os para envolver da melhor maneira aceitável a História, o conhecimento histórico, proporcionando desafios e resolução de dificuldades para qualquer turma, com alicerce em uma interferência de qualidade no ensino-aprendizagem.

3. O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA

A educação é uma ação de aprendizagem continuada e imutável, imprescindível a pessoa, beneficia as semelhanças igualitárias e ainda, é um elemento pelo qual a sociedade se reconstrói, estabelecendo também um processo de transparência cultural. Sendo respeitável na construção e desenvolvimento da atitude do sujeito, a educação tem um papel bem maior. Portanto, o papel essencial do professor e da educação no desenvolvimento do indivíduo e do coletivo estende-se também no despertar do novo milênio e assinala para a precisão de se instalar uma escola em torno da concepção de cidadãos, segundo os PCNs (BRASIL, 1997). O ensino e a aprendizagem de História no Ensino Fundamental se embasam no trabalho do professor, que precisa colocar o aluno no mundo da leitura e das várias composições de conhecimento, com a visão histórica das ocorrências e das pessoas atuantes.

Neste ponto de vista, o professor desempenha um papel essencial na construção do conhecimento histórico, pois "a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva." (FONSECA, 2005, p, 89). O desígnio fundamental da escola é a educação irrestrita do indivíduo, distinguindo a seriedade de considerar o ser humano na sua

totalidade, constituindo uma dependência do sujeito com o ambiente que está inserido, abrangido como um espaço próximo ou remoto que implica na aprendizagem do aluno. A escola e o professor têm como início principal o desenvolvimento dos cidadãos nas suas percepções mais extensas e populares. Nessa situação, se faz imprescindível a constituição de uma técnica pedagógica que privilegie as contestações viventes no ambiente de sala de aula.

Assim sendo, Caniato, (1997) discorre que:

A escola deve e pode ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a Ler o Mundo e a interagir com ele. Ler o mundo significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. Na escola podemos exercitar, aferir e refletir sobre a Ação que praticamos e que é feita sobre nós. Isso não significa que só na escola se faça isso. Ela deve ser o lugar em que praticamos a Leitura do Mundo e a Interação com ele de maneira orientada, crítica e sistemática. (Caniato, 1997. p, 65)

Isso significada que, o professor de História toma um jeito principal na crítica dessa ocorrência e na probabilidade de erguer condições reais de superação por meio da destreza pedagógica que foi por ele ampliada na essência do espaço escolar. Neste ponto de vista, Fonseca(2003, p. 89) diz que é necessário refletir sobre a disciplina de história como "fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora".

Deste modo, a aula de história permite a construção do conhecimento histórico por meio da analogia entre educador e educando, modificando essa técnica em uma obra político, significando numa mudança consciente do improviso histórico. Nessa conjuntura, nota-se a seriedade do professor em ser mais que um pesquisador e aquele que produz a informação e não somente um carrasco reproduz as informações.

Portanto, nota-se a seriedade do professor em ser ainda um pesquisador e aquele que conduz o conhecimento e não somente um simples executor dos conhecimentos já determinado. Portanto o professor é imprescindível quando permite a mudança de um saber histórico em um saber acessível e influente para a concepção do aluno.

É imprescindível ao professor de História do Ensino Fundamental prover os alunos de ferramentas para desatravancar. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (Freire, 1996, p. 59). Sob este dito freiriano o ensino de História se faz essencial para a concepção dos episódios históricos do passado.

O professor de História tem o acordo de instalar uma educação ajustada no padrão de uma visão sistêmica, com olhar decisivo e compassivo para a ação da edificação da História. Dessa maneira, o papel do professor de História nas séries iniciais precisa ocorrer na gerência da conversa em unto com os alunos e a comunidade escolar, estabelecendo desse jeito numa técnica educacional essencialmente popular, estabelecido em conjunto, delimitado pelo incremento de competências de esperteza, análise e autoconhecimento com sujeitos de uma era e espaço.

4. O LÚDICO E O ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Essa veracidade, em alto grau no que se descreve a respeito do lúdico e a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem não é uma novidade. Piaget (1976) já protegia os aditamentos do jogo na ação da percepção da criança. Já Vygotsky, observa a seriedade do jogo para se estabelecer as metodologias interativas básicas para o desenvolvimento social e cognitivo (REGO, 1995). Porém Rau (2011), numa literatura mais atual, garante que trabalhar com a ludicidade harmoniza ao professor a noção a respeito do fato lúdico de seus alunos, assim como suas preocupações e obrigações. Para uma melhor limitação conceitual de esse tema perpetrar-se explicitar o que significa como "ludicidade" e "lúdico". de modo unânime se integra o lúdico ao encanto e ao entretenimento.

Luckesi (1998) determina a presteza lúdica como àquela favorável a "plenitude da experiência", não implicando em ser agradável ou não, porém perdendo de modo integral o sujeito do ato na presteza alcançada. E conclui que: "enquanto estamos verdadeiramente participando de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade" (Luckesi, 1998).

Luckesi (2005), em Ludicidade e atividades lúdicas, transporta uma visão de ludicidade ficando numa condição interna do eu, experimentada exclusivamente pelo individuo, ainda que no grupo. Denota-se descrever que, apesar da sala de aula a atividade lúdica signifique ser alcançada coletivamente, a experiência da ludicidade é um experimento de caráter reservado para cada indivíduo. Trabalhar com ludicidade, é o oposto do que se pode imaginar, não se deve admitir que a brincadeira reprimisse o ambiente de trabalho e facilmente entreter-se. Determina primeiramente uma organização teórica para que exista qualidade na seleção do brinquedo, do ambiente e dos materiais apropriados. Assim sendo, o jogo precisa ser visto "como um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico e psicomotor e de propiciar aprendizagens específicas" (RAU, 2011, p. 96).

O lúdico como saída do método de ensino é ajustado numa disputa corriqueira

na concepção de professores da educação infantil, Fundamental I e Fundamental II. Embora dar sabedoria já aceita que o lúdico é um ponto de vista admirável e constante em todos os estágios de nossa vida (HUIZINGA, 1971; SANTOS, 1997), podendo não ser discutido e, até mesmo, exercitado como um recurso didático entre os professores.

Segundo Kishimoto (2008), o lúdico se explica na educação primeiramente por ser um recurso pedagógico; por haver elementos do dia a dia e despertar o empenho do educando; E terceiro, pois os jogos e problemas permitem aos professores ressaltar capacidades e interesses dos alunos.

Segundo Lopes (2002), o lúdico, na situação escolar, permite trabalhar o desgosto, rever limites, expandir a aptidão de efetivação, ampliar a autonomia, expandir a reflexão e a cautela, desenvolvendo o raciocínio lógico e a inventividade. Compreende-se que o lúdico amplia o domínio emocional, motivando a autoconfiança e a mais perfeita noção das probabilidades e limitações particulares. Permite também a aprendizagem do indivíduo, exercendo um papel que alivia as tensões e obrigações, instigando o aluno a se integrar no processo de ensino-aprendizagem (RAU, 2011; CASTRO, 2010; LUCKESI, 1998).

A educação básica tem informação de uma grave dificuldade: os alunos não estão estudando história como precisariam. De modo genérico existe uma mudança de culpabilidades, professores assinalam os alunos sem qualquer empenho e alunos assinalam professores despreparados. A disciplina de história é uma das que mais ocasionam indiferença, segundo os diálogos com os alunos. Essa indiferença pode ser esclarecida por meio do distanciamento dos conteúdos com o habitual, os alunos não observam a definição em proporções das personalidades, datas e acontecimentos e todo o artifício de arquivamento que é imposto ao ensino de história nas escolas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de história, uma das competências que um aluno de ensino fundamental precisa desenvolver é: "reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço" (PCN, p.41).

A história precisa ser percebida como uma disciplina que objetiva incluir o passado com o presente, uma construção indispensável para se envolver os procedimentos e o significado da coletividade e que, por conseguinte não precisa ser descuidada. Compreende-se que a destreza da docência se conforma com um campo complicado, não precisa ter um amplo conhecimento no âmbito de desenvolvimento, à docência estabelece conhecimentos exclusivos, experimentados e igualitários.

O livro didático é respeitável, pois por muitas vezes é o único material a disposição do aluno, porém, compete ao professor sugerir de acordo com Caimi, "atividades desafiadoras" que promova as competências e habilidades dos alunos. Procurando extinguir o processo de memorização e estabelecer uma aprendizagem significativa, que possibilite aos alunos que estudem de modo prazeroso, no qual o ambiente escolar se apresente como favorável a aprendizagem, juntando o ensino e aprendizagem, indicando pesquisar diferentes instrumentos de aprendizagem que promovam no aluno o conhecimento prazeroso da História.

Lúdico é um termo que vem do latim "ludus" que constitui no brincar, procurando integrar a brincadeira ao processo de aprendizagem. Santos assinala que o uso do lúdico como material pedagógico ajusta ao aluno vivenciar ocasiões que consentem a socialização, instiga a concepção das ações cognitivas igualitárias, culturais entre outras. Abrangendo o lúdico muitas vezes como somente uma brincadeira, entretenimento, buscou-se averiguar também, as prerrogativas e adivinhações encaradas no uso do lúdico na sala de aula, incluindo os saberes acadêmicos com a ludicidade, harmonizando uma grande incitação ao desenvolvimento cognitivo.

É conhecido que quaisquer problemas do aluno é instruir-se de modo expressivo, fundamentado na teoria de Ausubel, se percebe que esse exercício se torna competente porque o aluno inicia a partir do que ele já conhece, isto é, a partir de quando o aluno estabelece suas opiniões.

Segundo Moreira,"a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes (subsunções) preexistentes na estrutura cognitiva" (MOREIRA, 2006, p.15). O ensino dessa teoria mostra-se acentuado, porque abrange a técnica de aprendizagem a que esses alunos reprimem, conjecturará em melhores instrumentos que auxiliará o ensino e aprendizagem.

De acordo com Moreira (2006), do modo em que esses novos materiais abordam à composição racional, entusiasmam e transforma os materiais já existem, sucedendo o que ele designa de influência mútua, os quais posteriormente serão unificados a composição cognitiva de modo não eventual e não rigorosa. A técnica de armazenamento dos conhecimentos na mente humana se apresenta de modo organizado, no qual os subsídios característicos se vinculam a imaginações e considerações mais originais, gerando uma aprendizagem significativa.

Segundo Santos (2001) a partir da década de 90 as escolas no Brasil começaram a discorrer e a debater o modo das atividades lúdicas em sala de aula como recurso pedagógico para ajudar na constituição da informação. Embora o lúdico seja oferecido como um instrumento que se se amolda bem a sala de aula, na qual o jogo é revelado como uma maneira de instruir-se transversalmen-

te por meio da brincadeira, aprimorado em uma compreensão de educação que vai mais adiante do ensino, não existiu um bom consentimento, sendo inutilizado.

Empregar o lúdico no ensino de história é uma inovação que pode ser aproveitada para motivar os alunos, induzindo-os a observar e abranger um acontecimento e a despertar a curiosidade. Entretanto, esta nova linguagem não precisa ser empregada para suprir os conteúdos e as atividades apreciados como habituais, muito menos como procedimento para "salvar o ensino de história." (FERMIANO, 2002, p.4).

Uma aula lúdica gera tanto nos alunos, quanto no professor, os tornando sujeitos ativos que os compreende, acendendo não somente na forma como o professor ensina, porém no modo como o aluno concebe o que está sendo provido e qual o seu comportamento nesse processo. Entretanto, se envolve em muitas dificuldades para o educador perpetrar analogia com o lúdico aos conteúdos, por motivos assim como a falta de materiais didáticos, o aceitável desconhecimento do professor com o uso do lúdico na sala de aula, a ausência de estrutura das escolas públicas e por pirraça. A aversão do professor para usar atividades lúdicas em sala de aula está ajustada aos aborrecimentos de aparência, ou seja, que o professor resiste, porque é uma atividade que não é combinado com o contorno tradicional de ensino com o que ele é habituado, ainda que este conceito novo fique ajustado com o seu pensamento ele permanece sendo inovador, e excepcionalmente a provocação de inovar aproveitando essa e outras técnicas pedagógicas nem sempre é enfrentado de modo positivo pelos professores.

A ausência de qualificação do professor para o uso do lúdico em sala de aula representa um amplo risco, sendo o aspecto que o professor precisa se adaptar a dados intensos a respeito da ludicidade, a fim de adaptar aos alunos uma aprendizagem dinâmica. É imprescindível que os professores alcancem o lúdico como um instrumento que é integralmente condicionado a quem a domina. Compete ao professor aceitar seu componente para ampliar as capacidades e destrezas imperativas, percebendo também que "a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão." (SANTOS, 2001, p.7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem um papel fundamental na concepção e acréscimo da história, abrangendo múltiplos fatores que entusiasmaram no futuro das nações. Tendo como finalidade gerar uma educação com propriedade de tornar as pessoas mais cidadãs, além de desenvolvimentos tecnológicos, políticos, econômicos e sociais, para que isso ocorra, o governo e suas esferas requerem Leis que influenciam nos níveis e fatores que abrangem o desenvolvimento e concepção de uma educação de qualidade a todos involuntariamente das disparidades existentes. Estas leis passam por alterações de acordo com os progressos da população como pendência entre diferentes necessidades de aprimoramentos.

É necessário perceber as ações do passado para incluir o desenvolvimento dos atos atuais e futuros, tanto de uma localidade, estado, país, continentes e até o mundo. O ensino fundamental exerce extraordinário papel no desenvolvimento intelectual e de atitude da criança, já que é nessa fase que a mente da criança está em desenvolvimento. Este fator explica a precisão de informar usando exemplos do dia-a-dia dos alunos, para melhor significarem. Nesta definição, os familiares precisam fazer parte da constituição da educação dos alunos por apresentarem contatos muitos próximos, compartilhar do cotidiano das crianças e mais adiante de significarem padrões a serem seguidos pelos mesmos.

Não se pode refletir sobre o ensino de História, sem fazer citação aos PCNs (BRASIL, 1997) que assinalam que os estudos do ensino de História nas Séries Iniciais precisam partir da história diária da criança em seu tempo e espaço, compreendendo argumentos históricos, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, e costumes de vida e culturas desiguais dos que aceitamos. Desse modo, o professor precisa trabalhar atividades que abranjam questionamentos, pensamentos, críticas, pesquisas, explanações, confrontamentos e disposição de conteúdos históricos. Desse modo, faz-se indispensável que o ensino de História cause uma ponderação crítica, com a finalidade de que os alunos se conheçam como agentes históricos. É respeitável que a História seja percebida como a consequência da ação de distintos grupos, esferas ou classes de toda a sociedade. É admirável que o aluno aceite a história como a história da produção de todos os homens e não como consequência da ação ou das opiniões de poucos. Neste sentido, o ensino dessa disciplina precisa acometer na individualidade do aluno, mencionando então pressuposições para que este intervenha na sociedade do jeito difícil enquanto sujeito histórico. Aprender história vai além de decorar nomes e datas. É desvendar, avaliar acontecimentos do passado, perceber as atividades do homem do mundo. É por meio dela que as semelhanças postas em uma determinada época pode ser estudadas, podendo compreender as transformações, oposições e durações com o passar do tempo. Apreciar a sua história deixa o sujeito incluir o que sucede nesse lugar, entender que o município faz parte mundo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da Pedagogia: Geral e Bra-

sil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília: 1996. Disponível em: . Acesso em: 15/08/2018. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDES, Donna; PHILLIPS, Howard. Manual de jogos educativos. Lisboa: Moraes, ed.1028,1997.

CASTRO, Norida Teotônio de. A função reguladora do lúdico: representação, afeto e laço social. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

CANIATO, Rodolpho. Com Ciência na Educação. 3ª reimpressão. Campinas:

São Paulo. Papirus, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DUBUC, Alfred. História e cultura, ou defesa do ensino de história. In: DUBUC, Alfred. A história e seu ensino. Tradução de Gustavo de Fraga. Coimbra:

Almedina, 1976.

FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FERMIANO, Maria A. B.O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de história?Revista da ANPUH. V. 3, nº 7, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003. FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 22. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 1996. Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, John. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCCI, ElianAlabi. A escola pública e o Lúdico. Disponível em: <http:/www.hot.Opôs.Com/videtur18/elian.htm. Acesso: 12 jul 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos, Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: julLUCKESI, Educação e Ludicidade. 1998.

_____, Ludicidade e atividades lúdicas. Uma abordagem a partir da experiência interna. Educação e Ludicidade. Ensaios 02. Ludicidade o que é mesmo isso? Salvador: Gepel, FACED/UFBA, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: editora universidade de Brasília. 2006. PEREIRA, J. C. C.; PACHECO, M. B. O Ensino de História nas Séries Iniciais. 2013.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2011 (Série Dimensões da Educação).

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

RIZZI, L. & HAYDT, C. R.; Atividades lúdicas na Educação da Criança; São Paulo: ed. Ática; 7a edição, 1998.

RUIZ, L. K. A Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, de 06 de Fevereiro de 2006: Contexto e Expectativas. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Licenciatura em Pedagogia. Bauru: 2008.

SANTIN, Silvino. Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, S. M. P. (Org.). O lúdico na formação do professor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações. 6.ed. São Paulo, Autores associados, 1997.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI. M. Ensinar História. Editora Scipione. São Paulo: 2005

SILVA, Marcos. História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1996.

THEODORO, J. Educação para um mundo em transformação. São Paulo: Contexto, 2003.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DIFERENCIADO

REGINA ROSE VADT

RESUMO

O presente artigo busca analisar como

a arte é trabalhada na Escola da Educação Infantil, de modo que possibilite aos professores um olhar diferenciado para suas atividades aplicadas em sala de aula, sendo que a arte não está limitada a sua disciplina, abrange todas as demais áreas e engloba toda à área cognitiva, social e psicológica das crianças, trazendo uma visão mais crítica e perceptiva diante da realidade que o cerca. O olhar do professor deve ser criativo e buscar sempre uma formação voltada para a cultura que é um direito de todo cidadão. Este trabalho propõe investigar como os professores ao promoverem as atividades artísticas favorecem a relação do educando na escola, na comunidade e em sua vivência do dia-a-dia. Busca também identificar de que forma essas ações contribuem para um olhar diferenciado do aluno em relação a Arte.

Palavras-chave: Educação Infantil; Crianças; Professor; Investigador; Arte.

INTRODUÇÃO

Na realização deste estudo foi utilizado como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa.

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelas citações e imagens emprestadas das mais diversas fontes. O imaginário faz parte da vida contemporânea e está em todo lugar.

A criança é submetida a uma bagagem cultural implícita que permeia a sociedade. Os desenhos animados, histórias em quadrinhos, propagandas, embalagens são representações que se tornam quase realidades.

Os professores devem perceber que a arte engloba todo um contexto social. Uma nova perspectiva e uma forma metodológica a ser empregada nas aulas. Há uma falta de consciência sobre os sentidos que os conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola.

Valorizar a arte na educação seria enfatizar as atividades de apreciação de obras de artes propiciando uma alfabetização visual. Por isso, este trabalho visa investigar as práticas pedagógicas e como a arte, pode interferir na compreensão e desenvolvimento infantil.

A arte hoje não é vista como componente curricular, sob o olhar do aluno é dada como uma recreação. Sobre este assunto este artigo pretende esclarecer e, portanto, se justifica e se torna exequível no prazo previsto.

A arte é uma das formas com que podemos representar todas as mudanças históricas da humanidade, com suas características específicas, e é através desse conhecimento que o aluno desenvolve a sensibilidade, percepção e a imaginação, tanto para realizar como para observar uma obra artística.

O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. A arte permeia nossas vidas, nos encoraja a dialogar com o mundo, nos permite refletir sobre nós mesmos, ensina a criança a valorizar o trabalho do outro respeitando assim a diversidade cultural.

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.

No primeiro capítulo abordarei os principais objetivos e a importância de se ensinar arte na educação infantil, no segundo capítulo o papel da arte na educação e também o papel do professor. No terceiro capítulo falaremos sobre a arte e o desenvolvimento infantil, bem como a formação da criança.

1. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A história do Ensino de Arte no Brasil inicia-se com os Padres Jesuítas em processos informais pelas oficinas de artesões. Era o uso das técnicas artísticas como instrumento pedagógico para a catequese dos povos indígenas.

Com a presença da Família Imperial Portuguesa no Brasil, inicia-se o ensino formal das artes com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa. Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamparia e a produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas. O ingresso ao estudo das artes era permitido somente uma pequena elite. Principalmente na década de 1870 o ensino de arte voltou-se apenas para a formação de desenhistas

A Proclamação da República (1889) dá lugar a transformações sociais, políticas e econômicas no cenário brasileiro e a educação passa a ser um campo estratégico de efetivação dessas mudanças aos olhos dos liberais e dos positivistas.

O ensino de arte concentra-se no desenho como linguagem da técnica e da ciência, valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras como recém-libertos. (BARBOSA, 2002c. p. 30).

A partir dos anos 1920 o ensino de arte foi incluído no currículo escolar como atividade de apoio a outras disciplinas escolares, porém, prevaleceu o exercício das cópias.

O ano de 1922 tornou-se o marco transformador do ensino de arte na escola com a Semana de Arte Moderna que trazia o ideal da livre expressão preconizado por Mário de Andrade e Anita Malfatti. Esse ideário transformava a atividade de arte em expressão dos sentimentos da criança, a arte não precisava ser ensinada, mas expressada livremente pelos alunos.

Em 1948, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, que posteriormente seria transformado no Movimento de Escolinhas de Arte – MEA, um conjunto de 140 escolinhas de arte espalhado por todo e território nacional e se expandindo para as cidades de Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal e Buenos Aires e Rosário/Argentina. (AZEVEDO, 2000, p. 25). O MEA tinha a proposta de educar através da arte.

Nos anos 1950/60 o desenho permanece como conteúdo, mas são acrescentadas ao currículo escolar o canto orfeônico, a música e os trabalhos manuais tendo como metodologia a transmissão de conteúdo a serem reproduzidos, próprios da pedagogia tradicional.

Em 1971, "iniciou-se" uma Pedagogia Libertadora, graças aos ideais do grande educador Paulo Freire, que era voltada para uma perspectiva de consciência crítica da sociedade.

A Arte foi incluída no currículo escolar, desde 1971, com o nome de Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda como "atividade educativa" e não como disciplina, sofrendo em 1988, a ameaça de ser excluída do currículo, a partir das discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases:

"(...) convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área".

Por não ser uma considerada uma disciplina, a Educação Artística não tinha o "poder" de reprovar nenhum aluno e fazia com que os mesmos não tivessem interesse pela mesma, fazendo com que ela fosse vista como aulinha de desenho e o professor visto como organizador de festas e eventos na escola.

A Lei 5692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola com a rubrica de Educação Artística, tinha como fundamento dar ao currículo um caráter humanista.

Durante toda a vigência da Lei 5692/71 as aulas de educação artística foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento que o ensino de arte exige e desprovidos de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentasse suas práticas.

Era a concepção de arte como atividade. Essa concepção teve sua trajetória baseada no fazer artístico devido à ausência de conteúdos, o que consequentemente relegou o ensino da arte a um lugar de inferioridade diante das demais disciplinas escolares.

Os anos de 1980 fora repleto de discussões sobre os novos rumos que seriam tomados no cenário educacional brasileiro, estando o ensino de arte como um dos pontos de culminância dos arte-educadores do país que ergueram uma luta política e epistemológica em favor do ensino de arte na escola.

A obrigatoriedade do ensino de artes enquanto disciplina do currículo escolar é conquistada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 22 - § 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Para orientar as bases curriculares dessa modalidade de ensino, o Ministério da Educação e Cultura – MEC elaborou e divulgou amplamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) que em sua introdução dá ênfase ao papel e lugar da disciplina ao dizer: Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

Didaticamente, o ensino de arte no Brasil é composto por três grandes concepções: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno.

Segundo Ana Mae Barbosa, o Modernismo no Brasil é que nomeia as outras tendências da Arte-Educação, utilizando-se dos prefixos latinos pré e pós para nomear os períodos passados e futuros. Na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922. (BARBOSA, 1975. P. 44).

A Tendência Pré-Modernista caracteriza a:

(1) Concepção de Ensino da Arte como técnica; na Tendência Modernista;

(2) Concepção de Ensino da Arte como Expressão e como Atividade; e na Tendência Pós-Modernista;

(3) Concepção de Ensino da Arte como Conhecimento.

Na contemporaneidade, há uma busca pelos conhecimentos relacionados a aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte. Segundo o PCN de Arte (1997):

Ao fazer e conhecer o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação

com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (p. 44).

Os PCN de Arte orientam como conteúdos gerais de Arte, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança num conjunto que promova a formação artística e estética do aluno. O documento não define quais modalidades artísticas devam ser trabalhadas a cada ciclo de ensino, apenas oferece condições – orientações didáticas, para que as escolas definam seus projetos curriculares.

Os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo continuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (p.55).

Os conteúdos de Arte estão articulados em três eixos norteadores de aprendizagem: a produção, a fruição e a reflexão.

• Produção refere-se ao fazer artístico;

• Fruição refere-se à apreciação do universo relacionado a arte;

• Reflexão refere-se ao conhecimento construído pelo próprio aluno sobre sua produção, a produção dos colegas e as artes como produto histórico.

Segundo FERRAZ et al. (1993), nas aulas de Arte devem ser trabalhados o mundo do educando, propiciando-lhes contato com as obras de arte, desenvolvendo atividades onde o mesmo possa experimentar novas situações, podendo compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético e que compete ao professor um contínuo trabalho de verificação e acompanhamento em seus processos de elaborar, assimilar e expressar os novos conhecimentos de arte e de educação escolar dos aprendizes em Arte, ao longo do curso, e que a avaliação deve estar centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente o ensino de Arte está voltado para as linguagens de Música, Dança, Teatro (Artes Cênicas) e Artes Plásticas.

Em 2008, com a aprovação da Lei Federal nª 11.769, o ensino de música passou a ser obrigatório, devendo ser ministrado por professor com licenciatura plena em Música, tendo os sistemas de ensino, três anos para se adequarem às mudanças.

1.1 Arte: Conceitos e Definições

Ao conceituar arte devemos estar atentos da abrangência de seu significado, é um conceito extremamente subjetivo e varia de acordo com a diversidade cultural, período histórico ou até mesmo o indivíduo em questão, conforme as necessidades de cada civilização.

Não se trata de um conceito simples e ao longo dos anos, vários artistas, pensadores e críticos de artes se dedicam na busca de tal definição.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra arte é expressa em duas de suas definições como “atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação”...; “a capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos...”.

Também segundo Bueno (1986) arte é o "Conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa. Artifício, ofício, profissão; indústria; astúcia; habilidade; travessura; magia; feitiçaria; [...] complexo de regras e processos para a produção de um efeito estético determinado".

Arte está presente na história da humanidade, desde os primórdios em praticamente todas as manifestações culturais, os conhecimentos e descobertas apreendidos vão sendo passados de geração a geração, independentemente de se fazer parte de um ensino formal ou informal, assim segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais a Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo.

O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, “(...) de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. ” (BRASIL, 1997, p. 20).

Não se nasce sabendo, a aprendizagem é um processo natural, o homem nasce, vive e cresce sempre aprendendo e ensinando, esse aprendizado informal – conhecimento de mundo - em muito contribui no processo ensino-aprendizagem formal estabelecido nas escolas de ensino básico.

A arte produzida pelos artistas e a função da arte na escola são objetos de estudos diferenciados, embora estejam intimamente entrelaçados.

Partindo do estabelece o os Parâmetros, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas

por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

2. O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Para Fusari e Ferraz (1993), não podemos pensar a arte somente como visual, uma vez que a música, o teatro e a dança são linguagens que também estão ligadas a essa área do conhecimento. A disciplina deve garantir que os alunos "conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos nessas áreas" (p. 20). Mas para isso é preciso que o professor organize suas aulas de modo a interessar a todos os alunos.

O papel da escola em relação à arte é, junto com o professor, ampliar e aperfeiçoar os saberes dos alunos. Porém, para desenvolver bem as suas aulas, o professor deve conhecer as noções artísticas e estéticas de seus alunos e observar como pode auxiliá-lo nas suas produções.

O professor deve explorar os interesses pessoais dos alunos, mesmo sabendo que em uma mesma sala de aula há vários gostos diferentes. Por este motivo, o professor deve prever as artes populares que seriam um denominador mais abrangente do interesse dos alunos.

A criança, muitas vezes se vê cercada por modelos estereotipados presentes na mídia, por exemplo. Não que isso seja prejudicial, pois esse conteúdo midiático pode muito bem ser usado como recurso nas aulas, mas cabe ao professor fazer com que a criança desenvolva seu lado crítico. Quanto mais o aluno tiver contato com obras artísticas, seja por meio da música, teatro, dança, ou artes visuais, maior será sua percepção sensível, memória significativa, imaginação criadora e poderá ter maior consciência de si e do mundo que o cerca.

Para Buoro (2000), a finalidade do ensino da arte na educação infantil é contribuir para a formação de seres humanos mais críticos e criativos que poderão atuar futuramente na transformação da sociedade. Além de que por meio da arte podemos manifestar nossos desejos, sentimentos e expor nossa personalidade.

Portanto, a escolha da imagem/pintura como objeto de trabalho procura acompanhar e estimular o desenvolvimento cognitivo natural da criança. Espera-se que cada obra consiga ser aprendida nos seus referenciais primeiros, a partir das analogias propostas pelas crianças leitoras, que deverão se perceber como parte de um grupo social, cuja diversidade de leituras é tanta quanto o número de leitores, embora cada obra de arte seja única no seu conteúdo e realização. (BUORO, 2000, p. 45).

O papel da escola na educação infantil não é criar dançarinos, atores, pintores, desenhistas ou músicos, mas é, sem dúvida, mostrar para as crianças esse mundo da arte, pois é fazendo arte que podemos expressar quem somos, como nos sentimos e como pensamos.

As mudanças na Arte e as transformações na visão da Educação tramaram, ao longo do tempo, significados que se articulam, hoje, naquilo que se tem chamado de Arte-conhecimento na escola.

A escola tem tomado esses aspectos em separado e atribuído a eles funções diversas, fragmentando as dimensões da Arte em função de objetivos alheios à área. Os usos e significados para a Arte foram articulados na relação entre os princípios da educação e o que a área de Arte poderia oferecer para objetivar tais princípios.

A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que proporciona o ambiente necessário- situações e materiais- para o livre desenvolvimento das crianças.

Se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas super enfatizavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos pré - estabelecidos, os progressistas frequentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender (EISNER apud BARBOSA, 2002, p.81).

A educação centrada na criança e nos processos de aprender, influenciada por interpretações da Psicologia e aliada aos ideais modernistas da Arte, fomentou a ideia de que Arte na escola serviria à autoexpressão e que o professor não deveria intervir, pois o desenvolvimento do processo criador ocorre naturalmente em experiências individuais de expressão da energia criativa intrínseca.

A ênfase na expressão fez com que o ensino da Arte priorizasse a atividade de liberação emocional e se voltasse, basicamente, para a construção afetiva, relegando, desse modo, os processos de cognição. Supervalorizava-se a Arte como livre expressão e o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, em detrimento do pensamento reflexivo.

A atividade artística, transformada, assim, em técnicas para expressão de emoções e conflitos, acaba por distanciar os alunos do contato refletido com os elementos que compõem as linguagens artísticas, bem como da construção cultural que há em torno da Arte.

Arte na escola tornou-se, principal-

mente, um fazer movido pela emoção. Na programação das escolas, as ciências faziam parte do universo cognitivo e a Arte, do domínio das emoções e dos sentidos.

2.1 O Papel do Professor

O papel do professor é o de propiciar a aproximação do aluno com formas artísticas e com isso aumentar sua percepção, incentivar a curiosidade e também deve aceitar o conhecimento prévio do aluno e oferecer outras perspectivas de conhecimento.

Se a criança recebe o incentivo de adultos, materiais apropriados, espaço, tempo e lugar que desafiem a criação, ela poderá expressar seus pensamentos, sua criatividade, suas curiosidades, sua espontaneidade e isso será mostrado em suas produções. Mas, se para esse adulto o fazer artístico é copiar modelos prontos ou cópias da realidade, aos poucos ela irá perdendo sua capacidade de inventar e se acomodando aos modelos prontos. Cabe ao professor mudar essa realidade.

Em suma, para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos. Nessa concepção, sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno. (FERRAZ E FUSSARI, 1999, p.21).

Para Ferraz e Fusari (1999), os aspectos criativos, lúdicos, imaginativos, sempre presentes nas brincadeiras das crianças, devem ser também o elemento básico das aulas de artes. Por isso, é importante incluir o brinquedo e a brincadeira nos métodos de ensino, principalmente quando envolver a construção, manifestação expressiva e lúdica de imagens, sons, falas, gestos e movimentos.

Porém o brincar, sem nenhuma intervenção do professor pouco acrescenta na vida do aluno. O professor deve associar o brincar com o aprender brincando, ou seja, aliar o lado prazeroso ao momento motivado do conhecimento, que pode ser expresso em objetos (brinquedos) e comportamentos (no caso das brincadeiras).

3. ARTE NA EDUCAÇÃO

A visão contemporânea de Arte na Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola.

No Brasil, esta concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular cuja proposta é de tratar Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico. Esse posicionamento político e conceitual dos educadores em Arte fomentou mudanças na forma de ver a relação entre as crianças e a Arte e o ensino da Arte para crianças. Esse novo olhar sobre Arte na escola, para ser objetivado, necessita de mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino da Arte.

Atualmente, há uma preocupação oficial com a instituição de princípios curriculares, sintetizadas em documentos como PCN e RCNEI que, ao tratar de Arte, tem tomado como referência de concepções contemporâneas sobre o assunto, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

As instituições de ensino estão sempre dispostas a ampliar o conteúdo, organizando suas práticas em torno da aprendizagem, garantindo, assim, oportunidades para que a criança seja capaz de ampliar seu conhecimento, manipulando diferentes objetos e materiais, gráficos e plásticos sob diferentes texturas, para ampliar suas possibilidades de se expressarem.

O objetivo principal é incentivar a prática do desenvolvimento criativo em todas as etapas da vida de uma criança. A Educação Infantil é a fase escolar que tem maior importância para o desenvolvimento espontâneo da criatividade e raciocínio. O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos que deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, que os professores sejam formados, para orientar a formação da criança.

A educação em artes visuais como, desenho, teatro, danças típicas requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionadas aos materiais, às técnicas, às formas visuais de diversos momentos da história.

De acordo com o PCN de Arte, os alunos devem passar por um conjunto amplo de experiências onde devem aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artístico pessoal ou em grupos. (BRASIL, 2001, p. 61).

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais, a dança e ao desenho. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A Arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produções artísticas que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças. [...] neste

sentido, as artes visuais devem ser concebidas como linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: o fazer artístico, apreciação e reflexão. (BRASIL, 1998, p. 88)

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

A criança desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com outras disciplinas do currículo.

Deve-se respeitar a criança em relação ao seu ritmo e interesse pelas atividades artísticas, estimulando-as a desenvolverem suas leituras singulares e suas produções individuais, para que possam experimentar diferentes materiais e sentir prazer lúdico ao desenvolver sua ação artística.

3.1 A arte e o Desenvolvimento Infantil

A arte não acontece no vazio ela é fruto do contexto social, a arte é um trabalho que afeta a essência humana, ela não pode ser definida de uma única forma. É algo intransferível de ser humano para ser humano, sobretudo, é o produto de culturas. Assim também é a educação, ela não acontece no vazio; deve ser fruto de uma criação, e está inserida, no contexto social, se acontecer ao contrário, perderá o sentido e o ânimo para desenvolver o aprendizado, e vivê-lo na sua intensidade. Proporcionar uma educação prazerosa é condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, a educação pela arte oportuniza o indivíduo a agir no mundo; possibilita adquirir a capacidade crítica, estimula a capacidade intelectual para recriar ideias e ações, segundo sua própria decisão.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1977, p. 13)

Deve-se estar muito atento quanto à faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças no que se refere ao ensino das artes, pois cada aluno traça um percurso de criação e evolução individual aprimorado pelas experiências pessoais e o educador tem um papel fundamental nesse momento, pois é ele quem deverá enriquecer este percurso estimulando atividades criativas/educativas que instiguem o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, pensadas para cada nível de desenvolvimento.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o ponto de partida para o estímulo às práticas criativas é o desenho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inclui a Arte como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica. Os professores tendo um curso de formação contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem a Arte da mesma forma que às demais áreas, isto é, não vendo a Arte como uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

Assim Cross (1983, p.110) comenta: “Não se pode dirigir uma classe de arte na escola sem atentar para a natureza da arte, da cultura, do planejamento, de tudo o que existe no mundo exterior, a fim de formar opiniões sobre os valores expressos lá dentro”. A falta de formação dos professores pelo ensino das artes faz com que atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais.

Para a criança um lápis pressionado a um pedaço de papel pode significar muito além do que meros rabiscos, pois é através do desenho que ela vai expressar suas ideias, pensamentos e emoções. Desenhar, para ela, é tão natural e prazeroso quanto brincar.

3.2 Educação Infantil

Na Educação Infantil, como foco principal está a criança em seu desenvolvimento de aprendizagem e no seu processo de criatividade e descobertas, e com isso a arte se torna insubstituível. Por meio da arte na Educação Infantil a criança aperfeiçoa seu mundo da imaginação. Como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura etc. o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais (BRASIL, 1998 p.85).

Apreciamos, convivemos, demonstramos e criamos formas diferentes de expressar a mesma arte. Com isso podemos dizer que a arte na escola permite que a criança expresse seus pensamentos e suas ideias pe-

rante cada assunto.

Segundo FISCHER (1973, p. 13), a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. Dessa forma a arte como meio indispensável, inicia sua trajetória na Educação Infantil, sendo fundamental para o despertar da criatividade. Através dela o novo se abre, o conhecimento se enriquece, proporcionando um envolvimento com sua cultura através da arte.

Conforme Oliveira, a criança é um ser curioso e apto a explorações, portanto, quanto mais o projeto estiver ligado às questões de seu interesse, mais significativo será o seu aprendizado. (2007, 217p.)

Dessa forma Oliveira, relata que a criança deve ter um suporte maior, obtendo bons resultados no seu aprendizado, os professores da Educação Infantil e os professores de arte devem ter noção que essa fase da sua vida será como um filme que ficará para sempre guardado em sua memória, como uma base no seu desenvolvimento de aprendizagem.

A criança vê o mundo multidimensional e simultâneo e para essas vivências, ela aproveita com intensidade as suas descobertas. A Educação pela arte tem como um de seus objetivos levar o ser humano a ter uma visão pessoal de si mesmo, fazendo com que a partir deste ponto de vista haja uma contribuição na sua vida sociocultural.

A criança precisa ser trabalhada e desenvolvida tanto socialmente quanto a sua criatividade, é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível.

A linguagem da arte na educação infantil tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado naeducação infantil e esta não estava integrada na educação básica.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo mostrar a importância da arte na educação infantil. Através de pesquisas bibliográficas percebe-se que alguns autores citados falam das possibilidades que a arte proporciona na vida das crianças. Por meio da arte

Adquirimos novas habilidades fazemos novas descobertas expressamos nossas frustrações e angústias, adquirimos autoconfiança, aprendemos a valorizar o nosso potencial trocamos experiências.

A educação através da arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético, à medida que adquirimos gosto pela arte nos tornamos seres mais críticos e reflexivos. Nesse sentido as artes visuais na educação infantil são importantes para as crianças vivenciarem suas experiências e desenvolver o conhecimento em diferentes produções artísticas.

A arte nos proporciona um encantamento nas suas variadas formas. O contato com a arte possibilita novos saberes. O universo infantil é rico dentro das diferentes linguagens da arte e a criança se sente feliz quando é estimulada e valorizada por suas produções. Às vezes o educador esquece que já foi criança, e não leva em conta o saber da criança em suas produções.

As produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas, porque cada criança estabelece um contato com a arte nas mais variadas formas. Portanto para conseguir que uma sociedade valorize as produções artísticas em geral será necessário termos um novo olhar para com a educação infantil.

Além disso, deve-se fazer com que a escola vá além das vivências artísticas com as quais está acostumada. Ela deve ajudar a criança a conhecer outras épocas históricas, outras culturas, outras formas de expressão, cabendo ao professor fazer com que a criança compreenda o mundo em que está inserida, situando-a em diferentes contextos socioculturais.

Cabe ao professor também, aguçar os sentidos de seus alunos apresentando-lhes novos materiais e levantando questões sobre eles. Lembrando sempre, que muitas vezes o limite da criança é o próprio corpo e o alcance de sua mão será o que delimitará o espaço de atuação gráfico-plástica e, que para a manipulação destes distintos materiais, ela possivelmente irá se sujar.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, F. A. G. de. Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística, São Paulo,Cultrix, 1990.

_____. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

BIASOLI, Carmem Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Vol. 3, Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário escolar da língua portuguesa. 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLL, César [et al.] Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil.In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F de Resende. Metodologia do ensino de arte, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). A criança e sua arte: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte, São Paulo: FTD, 1988.

OLIVEIRA, Marilda (org.). Arte, educação e Cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, 368p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte Infância e formação de professores: Campinas, SP; Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação infantil: Saberes e fazeres na formação de professores. Campinas, SP; Papirus, 2011.

ZAGONEL, Bernadete (Org.) .... [et al.]. Metodologia do ensino da Arte. Curitiba, Ibpex, 2011.

A LUDOTERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

RESUMO

A Ludoterapia na educação infantil é uma ação extremamente importante na vida de uma criança, possibilitando o descobrimento de sua identidade, bem como a produção do saber, que será desenvolvido por meio de anos futuros. Dessa forma a discussão sobre a recreação e o brincar em todas as idades é fundamental, pois não pode ser vista e entendida como simples prática pela prática, mas como disciplina que utiliza o brincar como princípio pedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social.

Palavras-chave: Ludoterapia; Educação infantil; Recreação.

INTRODUÇÃO

Para dar início a discussão sobre as contribuições que a ludoterapia traz para as crianças é de elementar importância respaldarmos algumas definições a respeito do significado do brincar no dicionário, tentando assim, termos uma definição desse ato que é alvo de estudos contidos neste artigo. Brincar no dicionário Michaelis (2009), significa entre outras definições, “divertir-se infantilmente, entreter, folgar, foliar, divertir-se representando o papel de e divertir-se fingindo exercer qualquer atividade”.

Portanto, conclui-se que a ludoterapia traz espontaneidade e alegria para aqueles que o desempenham, e tem em seus aspectos divertimento embutido em seu ato atrativo e interativo, bem como dar subsídios para que haja desenvolvimento do faz-de-conta no desenrolar das brincadeiras.

O ato de brincar apresenta uma visão integrada do corpo e do movimento como reflexo da ordem psíquica e simbólica do universo infantil que favorece o prazer do movimento de forma espontânea, estabelecendo uma relação causal entre a aprendizagem e as condições de adaptação ao meio ambiente social. Nessa perspectiva, a aprendizagem

social e de expressão corporal se efetiva por meio do brincar, cuja representação auxilia no desenvolvimento motor, na medida em que o processo envolve o indivíduo como um todo, pois abrange diferentes domínios que caracterizam seu comportamento: cognitivo, afetivo e motor.

Quando existem necessidades é que a família seja coadjuvante nesse processo, mesmo quando existe um trabalho coordenado por profissionais de psicomotricidade com o auxílio da família poderá favorecer a criança uma forma de se sobressair bem nas relações-problemas relativas ao aprendizado.

As crianças necessitam de interação social e o brincar oferecer essa condição por meio da vivência corporal com função psicomotora poderão desempenhar papel fundamental no domínio de habilidades.

TEORIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento na educação infantil vem ganhando espaço nas redes públicas e nas redes particulares, onde existe uma disputa ao garantir espaços físicos adequados, materiais em quantidades e qualidades suficientes a propostas educacionais compatíveis a faixa etária nas diferentes modalidades de ensino. Cabe ao professor na sua formação pedagógica está inserido a todas as inovações nessa área educacional, bem como os saberes docentes que são norteadores para a sua construção de identidade.

A partir de experiências avançadas na área de educação infantil, emerge uma nova concepção de criança, que é construída por um princípio de escuta dos professores em relação à criança.

Por meio da educação a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo reproduz e incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade.

Os professores passam a compreender a criança como cidadã, portadora de direitos, capaz, forte, hábil, rica em simbologias e em formas de expressão, com mil faces, curiosa, com desejo de relacionamentos e de comunicação com outras pessoas.

Como espaço promotor de um pleno desenvolvimento das capacidades humanas na criança, a escola passa a oferecer a ela experiências ricas e diversificadas, baseadas em suas percepções, seus direitos e suas particularidades.

A escola abre espaço para as experiências colaborativas, a reciprocidade, o questionamento, o envolvimento entre a criança e seus parceiros (outras crianças e adultos), superando ações pedagógicas comumente baseadas no autoritarismo, na superioridade do adulto em relação à criança, no abreviamento ou no desaparecimento da infância.

De acordo com Leontiev (1988, p. 65):

A atividade principal é então a atividade, cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.65)

Nesse sentido, o tempo livre destinado à brincadeira representa condição fundamental para garantia do máximo desenvolvimento nesta etapa da vida, ao invés do ensino forçado e antecipado que acabam por encurtar a infância.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, cabe-nos inquietarmos com a dicotomia que existe entre a teoria e a prática, como se elas não fossem as duas faces de uma mesma moeda. Constatamos, por meio de estudos feitos que, a formação docente é construída historicamente antes e durante o caminho profissional do docente, e que, se faz também no social. Cria-se então um círculo vicioso, onde a formação docente depende basicamente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas na vida escolar.

Quando o docente se apropria do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, escolhe as melhores formas de trabalhar, vence as dificuldades e vê com clareza as novas possibilidades de uma atuação com qualidade. Assim sendo, as probabilidades de reflexão e crítica sobre as práticas docentes surgem com maior coerência.

O desafio fundamental para o profissional da educação é distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e, originar condições para que diante das teorias, modifique seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional.

O professor de educação infantil deve enxergar a criança como ser com necessidades e interesses. Sabemos que nem sempre foi permitida a criança o direito de brincar, a infância foi ignorada, ou seja, a criança era vista como um adulto em miniatura. E consequentemente a visão de infância igualava-se a algo sem importância.

De acordo com Abramowicz (2002, p. 1), a educação de crianças de 0 a 6 anos não é fato recente nas instituições. O que anteriormente eram chamadas de Jardins da Infância, Creches, Pré-escolas, entre outros, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996 - Lei 9394/96, passaram a ser designadas “Educação Infantil”. Este fato, segundo a autora, “denota que a infância passou a ter um espaço próprio de educação”.

Para Abramowicz (2002), fatores como a urbanização, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, a luta pelo di-

reito da criança à educação e a necessidade de colocá-la em melhores condições para o ingresso no ensino fundamental são alguns fatores que contribuíram para a expansão das instituições de educação infantil.

Segundo Arce (2004):

A história da Educação Infantil, na maior parte dos casos, é inserida como um acessório às discussões que se pretende travar. Ainda permanece como forte eixo o Estado e Políticas Educacionais, apesar do eixo Pensamento Educacional: seus intelectuais e sua difusão concentrar o maior número de produção (ARCE, 2004, p. 13)

As crianças são curiosas, querem saber, já vêm para a escola com uma carga de conhecimentos prévios, de hipóteses sobre a leitura e escrita que enxergam no mundo. Deste modo, a questão não é simplesmente discutir se deve ou não alfabetizar já na educação infantil, mas sim como fazê-lo, considerando as especificidades da criança na faixa etária de cinco e seis anos.

De acordo com Cagliari (1999, p. 106):

mais do que pronta para ser alfabetizada, basta o professor desenvolver um trabalho correto de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Nessa idade ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes.

A educação infantil deve atender as crianças pequenas em suas necessidades emocionais, sociais, afetivas, físicas, num espaço aonde as ações desenvolvidas estejam voltadas também para o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade e da autonomia.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO COADJUVANTES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Os jogos e as brincadeiras fazem parte de movimentos e ações que estimulam o desenvolvimento psicomotor, favorecendo o estímulo à criatividade, à imaginação, exercendo uma forte influência no aprendizado infantil.

A família tem grande importância nesse processo na articulação de ambientes adequados para proporcionar as condições para a criança brincar com uma maior diversidade de experiências para auxiliar no desenvolvimento da inteligência e a usar plenamente o seu corpo.

Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar fisicamente de forma mais eficaz, favorecendo a criança construir uma imagem positiva de si própria, tornando-se uma criança mais agradável, preparada criar vínculos e obter cooperação dos outros com o uso da expressão corporal.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, as atividades coordenadas favorecem a educação psicomotora com a prática do movimento.

O intelecto se constrói a partir da atividade física e o desenvolvimento das funções motoras (movimento) não pode ser separado do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Portanto, para que o ato de brincar se processe adequadamente é indispensável o domínio de habilidades psicomotoras através de um acompanhamento especial da família e de outros profissionais que devem dar suporte à família para realizar ações de planejamento de como desenvolver as brincadeiras com acriança.

A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido. Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) "existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos".

Os comportamentos adquiridos das aprendizagens básicas podem ser considerados como os de higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de fundamental importância para sua vida. É preciso que a criança possa assimilar cada um de seus progressos antes de adquirir um novo.

BRINCAR, APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Em relação às perspectivas da família com a escola de seus filhos, encontram-se várias ideias, de que a instituição escolar "eduque", naquilo em que a família não alcança. A família não é a única via pela qual se pode tratar a questão da socialização, mas sim um ambiente privilegiado, uma vez que tende a ser o primeiro grupo social, no qual a criança tem acesso. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Porém, é na escola, que este processo assume sua função educativa. O brincar assume novo contorno, então assim como a escola está tendo que se adaptar a essas mudanças, as famílias precisam entender essa nova realidade que permeia a vida de seus filhos e perceber que a escola deve ser seu parceiro nesta travessia, nunca o agente determinante.

Para a escola, este brincar precisa ser amplamente entendido como uma ferramenta onde favorecer a brincadeira, não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção.

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que os professores podem utilizar no ambiente da educação são amplas, basta que ele reco-

nheça o valor e a utilidade dos objetos, dos ambientes, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim alcançar seu objetivo pedagógico, no brincar dos educandos.

O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR

O professor deve ter em mente que ir à escola é uma atividade fundamental para a educação infantil e que, graças a isso, a criança pode se expressar e se desenvolver física, mental e socialmente. Além disso, é preciso compreender os momentos evolutivos em que a criança se encontra.

A relação do professor será caracterizada por orientar, dar ideias e incentivar as crianças durante as brincadeiras. Essa forma de agir por parte do adulto será longa em cargos gerenciais, organizacionais, sérios e desgastantes, pois a criança deve ver em seu professor alguém que possa ir com uma atitude mais descontraída.

Por sua vez, como toda brincadeira é governada por regras (as da imaginação), brincar constrange as crianças ao mesmo tempo em que as libera, ou seja, ajuda-as a dominar impulsos imediatos e a se controlar pelo bem da brincadeira, criando um desejo de segunda ordem, um afeto que incorpora outro afeto. Nela as crianças criam necessidades e desejos relacionando-os a um 'EU' fictício e se apropriam de normas sociais. Isso possibilita a criação de uma situação imaginária que tem que se articular com as limitações colocadas sobre as possíveis ações que ocorrem no jogo. (OLIVEIRA, 2011, p. 78).

Para desempenhar esse papel de forma otimizada, deve-se levar em consideração:

O desenho do espaço. O espaço deve ser seguro, estável e calmo. A sala de aula deve ser estruturada de forma que ocorram brincadeiras espontâneas e livres, assim como brincadeiras com regras e propósitos educativos em pequenos grupos e em todo o grupo.

O material para a brincadeira. O material utilizado será o "pretexto" para o qual a brincadeira se realizará. Estas devem ter tais características que favoreçam o pensamento divergente e a criatividade.

A organização dos tempos de jogo. O tempo deve ser organizado de forma que cada tipo de jogo ou brincadeira possa acontecer: individual, em duplas, em grupos, estruturado, livre. Todos eles trazem benefícios para a criança e é por isso que todos devem aparecer.

Atitude do professor. A posição do professor deve ser discreta, observadora e atuar como condutora da brincadeira ou do jogo. Para isso, deve ser criado um clima descontraído e permissivo, ao qual a criança possa se expressar respeitando as regras e o professor deve aceitar os erros que ela comete como algo normal dentro do processo de seu desenvolvimento.

Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas. Ao lado disso, temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim o valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. Afinal, a documentação sempre nos diz algo sobre como construímos a criança e nós mesmos como pedagogos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

As crianças que brincam são altamente cognitivas; não apenas categorizam, sistematizam, ordenam e relacionam os elementos necessários à sua atividade (em busca de proporção e harmonia), mas seus temas, formas de brincar, desenhos e construções revelam que conhecem a linhagem familiar, os valores da a cultura e os modelos sociais a que pertencem.

Na atividade lúdica, podem-se vislumbrar os arquitetos e engenheiros do futuro, pois as crianças vislumbram as cidades, as vilas, os bairros, os lugares históricos e o significado que têm deles. Fazem grandes rodovias que ligam lugares, pontes que permitem a passagem por áreas acidentadas. Elas também podem se tornar agrônomos, paisagistas, veterinários, zootécnicos, expressando seu senso de natureza, porque os campos que desenham são preenchidos com o verde das plantações, a cor das árvores frutíferas e vegetais ou mostram o acasalamento e a domesticação dos animais.

Em suma, as crianças, por meio de suas brincadeiras, mostram seus saberes e raízes culturais, bem como seu dinamismo para se situar na vida social e o professor é parte fundamental durante as observações nesses momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as crianças e as questões relacionadas à infância estão cada vez mais presentes nas agendas políticas, na mídia e nas investigações cientificas. Porém, apesar da visibilidade dada a essas categorias, observa-se a ausência de políticas públicas que de fato sejam capazes de assegurar às crianças condições dignas de vida.

Paralelamente ao reconhecimento da infância, surgiram conhecimentos e teorias propagadas por diversas áreas do saber para regulamentar e direcionar a vida das crianças nas famílias e nas instituições.

A criança, na fase inicial de sua vida poderá apresentar necessidades especiais, a partir de experiências que favoreçam a crian-

ça uma intervenção real no mundo exterior, para modificar por meio do brincar. Enquanto isso se verifica como ela pode perceber as trocas neste mundo e os integrar a um sistema concreto por meio de jogos e brincadeiras que tenham como eixo favorecer o desenvolvimento psicomotor.

A educação infantil é atualmente pensada como espaço importante para a construção de uma educação de qualidade e que necessita de profissionais que compreendam as especificidades desse ensino.

As ações direcionadas às crianças, subjacentes ao discurso propagado por essas representações, evidenciam a presença de uma visão adultocêntrica no contexto das creches, no qual o poder de decisão emana do adulto, ocupando este papel principal no cenário institucional, restando às crianças exercer o papel de sujeitos passivos e dependentes. Esse fato revela o caráter paradoxal acerca do discurso legal e pedagógico em defesa dos direitos da infância e da condição de sujeito social da criança.

Conclui-se que o papel da família é favorecer por meio de profissionais que possam dar suporte à criança, de forma que seja possível a melhoria na aprendizagem que ocorre quando um organismo, ao ser colocado diversas vezes numa mesma situação, altera a resposta dada de forma relativamente duradoura, e sistemática, permitindo assim seu desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos Cedes (São Paulo), n.9, p.27-38, 1991.

ALMEIDA, D. S. de O. e. Educação infantil: um estudo contrastivo. Franca, 2008, 357 f. Tese (livre docência) – Faculdade de História, Direito e Serviço

Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B. Simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, V.Q.S.F. O sentido das competências no projeto político pedagógico. Natal: EDUFRN; Editora da UFRN, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.

Lisboa: Educa, 1993.

A IMPORTÂNCIA DE EDUCAR AS CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE PARA O CONSUMO SUSTENTÁVEL

RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO

RESUMO

A educação para o consumo sustentável deve começar desde a primeira infância, com a participação ativa das famílias e das instituições de ensino, mas também de outros setores, como saúde e transporte. Para além do âmbito em que se desenvolve, é imprescindível uma reflexão crítica sobre os objetivos, conteúdos e abordagens que atualmente norteiam a tarefa educativa. Ao rever as características e implicações do Desenvolvimento Sustentável, pode-se observar que a sua aplicação propõe romper com os paradigmas tradicionais de desenvolvimento, procurando satisfazer as necessidades dos habitantes da terra, o pluralismo das sociedades, estabelecendo um equilíbrio entre o homem e o homem meio ambiente, e garantir que nenhuma nação cresça às custas de outra ou que o consumo de certos indivíduos ocorra em detrimento de outros. Para iniciar o processo de formação de uma sociedade consciente da importância dos fatores que constituem o consumo sustentável e que, ao mesmo tempo, possa atender à demanda por serviços essenciais à vida, é necessário promover essa transição por meio da educação.

Palavras-chave: Necessidades; Meio Ambiente; Serviços Essenciais.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental surge como uma estratégia que reorienta as disciplinas educacionais com o objetivo de dar uma visão holística do meio ambiente e formar uma sociedade capaz de tomar decisões para a satisfação de suas necessidades, cuidando dos sistemas de suporte à vida do planeta, que é a base do Consumo Sustentável.

A educação ambiental responde a três problemas intimamente relacionados. O primeiro refere-se à deterioração dos ecossistemas e diminuição dos recursos naturais, o segundo ao desenvolvimento inadequado das sociedades em relação ao meio ambiente e o terceiro refere-se aos limites dos sistemas educacionais atuais, inadequados para se desenvolver com responsabilidade frente às mudanças socioambientais.

Desde 2002, a educação para a susten-

tabilidade é discutida em resposta ao apelo da Resolução 57/254 da Assembleia Geral das Nações Unidas quando foi decretada a Década da Educação para a Sustentabilidade (2005-2014), que recomendava que a UNESCO divulgasse o plano para o mundo inteiro como quadro geral para todos os interessados em contribuir para a Década.

O termo "Educação Ambiental" começou a ser utilizado no final dos anos 60 e início dos 70 do século passado. Nesse período, é notória a preocupação mundial com as graves condições ambientais, razão pela qual a educação ambiental é fortemente citada em fóruns mundiais.

Deve-se destacar que deixou de ser considerada apenas em termos ecológicos e conservacionistas, para se tornar uma ferramenta integrante da inter-relação entre a sociedade e a natureza que desenvolverá capacidades para que a sociedade possa responder às mudanças que se manifestam no mundo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

Uma vez definida a educação ambiental, pode-se dizer que ela conseguiu convergir uma pluralidade de discursos, a partir da emergência de novas realidades socioambientais. Dada a importante missão que carrega consigo, cabe perguntar se este conceito, por si só, constitui uma estratégia útil para enfrentar a solução dos problemas ambientais.

Embora o conceito de Desenvolvimento Sustentável dependa da abordagem disciplinar, há um consenso em considerá-lo como uma visão centrada nas interações economia-natureza-cultura e política. Os referidos autores argumentam que a conjunção harmoniosa e integrada de desenvolvimentos biológicos e humanos (melhoria da qualidade de vida), econômicos (racionalidade no crescimento), políticos (cooperação para resolver problemas) e culturais (respeito à diversidade) definem basicamente o que se entende pelo Desenvolvimento Sustentável.

A educação ambiental no novo milênio tem o desafio de contribuir para o Desenvolvimento Sustentável e ajudar os indivíduos a descobrirem novas formas de vida mais alinhadas a um planeta harmonioso. A nova educação ambiental envolve a mudança dos modelos de pensamento, a quebra do antropocentrismo e a abertura do pensamento biocêntrico, baseado no valor da solidariedade e da equidade, com o objetivo fixo de construir um presente com futuro.

Em 1987, a Comissão Mundial das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento solicitou a criação de uma carta contendo os princípios fundamentais para o Desenvolvimento Sustentável. A redação do mesmo representa um dos assuntos pendentes da Cúpula da Terra do Rio em 1992. Com o lançamento oficial da Carta da Terra no Palácio da Paz de Haia, em 29 de junho de 2000, lançouse uma nova fase para a iniciativa, cujo A missão é estabelecer uma base ética sólida para a sociedade global emergente e ajudar a criar um mundo sustentável.

A Carta da Terra é o produto de uma década de diálogo intercultural sobre conquistas globais e valores compartilhados, oferecendo uma compreensão inclusiva do Desenvolvimento Sustentável. Os princípios mais importantes contidos nesta Carta são os seguintes:

a. Preservar a humanidade de forma integral, conciliando unidade e diversidade.

b. Respeito e reconhecimento pelas outras pessoas como base de todos os relacionamentos e da paz.

c. A aceitação das restrições impostas pelo fato da preservação do bem comum como indispensáveis ao exercício da liberdade.

d. O desenvolvimento de materiais como instrumento de promoção do desenvolvimento humano.

e. A inovação como meio ao serviço do desenvolvimento humano e da proteção do planeta.

O papel da educação no cumprimento dos princípios estabelecidos na Carta da Terra é de extrema importância, pois é a chave para avançar na transição para modos de vida mais sustentáveis. É uma ferramenta necessária que vai reativar relações mais solidárias entre o homem e o mundo natural, facilitando formas criativas de desenvolvimento mais responsáveis ambiental e socialmente. A Carta da Terra fornece uma estrutura única para o desenvolvimento de currículos e programas educacionais com vistas à aprendizagem transformadora para um mundo mais justo, sustentável e pacífico.

A Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de dezembro de 2002, com base no capítulo 36 da Agenda 21, relacionado à promoção da educação, capacitação e conscientização e enfatizando que a educação é um elemento indispensável para o alcance do Desenvolvimento Sustentável, decide proclamar os dez períodos de um ano, começando em 1º de janeiro de 2005, como a Década das Nações Unidas para a Educação para a Sustentabilidade (ONU, 2002).

Como aponta a UNESCO em seu site (2005a):

A Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável visa promover a educação como a base de uma sociedade mais viável para a humanidade e integrar o desenvolvimento sustentável ao sistema de educação escolar em todos os níveis. A década também intensificará a cooperação internacional para desenvolver e compartilhar práticas, políticas e programas inovadores em educação para o desenvolvi-

mento sustentável.

A proposta era promover uma educação que superasse as tendências de curto prazo, que contribuísse para uma correta percepção do mundo, gerasse atitudes e comportamentos responsáveis e preparasse as pessoas para a tomada de decisões fundamentais visando o desenvolvimento culturalmente plural e fisicamente sustentável.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CONSUMO SUSTENTÁVEL

Um passo importante para alcançar uma sociedade mais sustentável é incorporar o consumo e a produção responsáveis nas salas de aula desde a infância. Se os alunos virem como seu papel como consumidores afeta o meio ambiente, eles estarão mais propensos a consumir de uma forma mais ética e responsável.

O crescente interesse do homem perante a gravidade e urgência dos problemas ambientais em que vive imerso deve-se fundamentalmente à consciência da emergência que atinge o nosso planeta e que merece uma solução rápida. Hoje sua existência está ameaçada por desastres naturais, pragas, epidemias, que colocam em risco sua sobrevivência ao longo do tempo.

A noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte. Desse modo, a sustentabilidade inclui o crescimento do nível de consciência ambiental e a possibilidade da população participar do processo socioambiental. (Jacobi, 1994, p.31)

Diante dessa situação, é necessário sensibilizar a população mundial, educála de forma a proporcionar uma percepção acurada do risco diante da natureza global dos problemas, a fim de promover atitudes e comportamentos conducentes ao bemestar de toda a humanidade e a preservação e proteção do meio ambiente.

Deve-se incentivar os alunos a trazerem garrafas de água reutilizáveis para a escola ou iniciar um programa de compostagem em sua própria sala de aula. O composto pode ser usado para fertilizar uma horta escolar. Quando os alunos são capazes de visualizar como suas ações estão beneficiando o meio ambiente e a comunidade, eles podem encontrar uma paixão por uma vida sustentável fora da sala de aula e levar esses ideais para seu futuro também.

Para reorientar a educação quanto ao desenvolvimento sustentável é necessário admitir que comportamentos e categorias tradicionais não podem ser mantidas isoladas umas das outras e que devemos trabalhar cada vez mais, para inter-relação das mesmas, visando enfrentar os complicados problemas da atualidade. A educação, ambiental ou não, é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito inalienável do ser humano mas não age isoladamente. (Anais I Encntro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade, 2005, p.72)

Liderança global é uma consciência do mundo como um todo - seus valores, comunidades e identidades - e o lugar de uma pessoa dentro dele. É dever dos educadores apresentar aos alunos o princípio de "pensar globalmente, agir localmente", que incentiva pessoas de todas as idades e origens a considerarem o maior impacto de suas ações.

Ao mostrar aos alunos sua influência no mundo ao seu redor, isso cria relevância para suas vidas e lhes dá a capacidade de se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

É pertinente apontar que é por meio dos processos educacionais que a consciência ambiental e ecológica pode ser gerada; nesse sentido, a formação de professores é a pedra angular de toda transformação educacional, uma vez que o professor, a partir de sua própria convicção, promoverá determinados valores e comportamentos por meio da construção compartilhada de conhecimentos em uma área específica, no caso a Educação Ambiental.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve começar desde a infância, um estágio de grande otimismo em relação ao futuro, a fim de desenvolver valores, atitudes, habilidades, comportamentos e hábitos, o que podem ser duradouros e, particularmente, implicam o uso racional de recursos, aceitação da diversidade cultural, igualdade de gênero e democracia.

Os esforços atuais dentro das escolas baseiam-se na incorporação de planos de melhoria educacional vinculados à transformação dos espaços comuns. Por exemplo, a promoção de áreas de reciclagem, a criação de oficinas de cuidado com o meio ambiente e parcerias com diferentes organizações públicas e privadas para trabalhar a importância do consumo sustentável.

Como afirmou a UNESCO na Conferência de Dakar (2000), a educação "é um direito humano fundamental, um fator decisivo para o desenvolvimento sustentável" (UNESCO, 2005, p. 3) e, portanto, a relação deve ser mudada. promover o desenvolvimento sustentável ou ecologicamente correto, tornando-se um direito e dever imediato para garantir as gerações presentes e futuras (UNESCO, 1972, 2000, 2005). É aqui que a escola é, na opinião dos especialistas, o espaço privilegiado para transformar as orientações socioculturais dos sujeitos e assim constituir um eco consciência e uma eco educação.

O princípio do da educação ambiental é dialético e interdisciplinar, pois busca inte-

grar os modelos duais de desenvolvimento social e econômico a partir da incorporação de um eco educação que auxilie na construção de um eco consciência.

A prática educacional e pedagógica deve ser orientada para a integração e participação dos alunos como agentes fundamentais para a transformação de suas práticas, dentro e fora da escola. A ideia é expandir e transferir o fenômeno da aprendizagem ambiental para os espaços cotidianos dos sujeitos como forma de aprofundar e consolidar o desenvolvimento de uma sociedade eco - responsável. Por este motivo, é urgente incorporar os princípios da educação ambiental de forma transversal no currículo nacional, tornando-se um eixo prioritário em todas as dimensões do conhecimento.

A Cúpula da Terra, organizada no Rio de Janeiro em 1992, contempla, na Agenda XXI, que a instituição escolar é fundamental para a execução do programa de desenvolvimento sustentável. A propósito, o Capítulo 36 deste plano de ação aponta que o desenvolvimento e o meio ambiente são dilemas cruciais para as gerações atuais e futuras. Portanto, as intervenções educativas devem não apenas sensibilizar a população sobre a proteção do meio ambiente, mas também gerar uma mudança em seu comportamento. A partir daí as atividades pedagógicas relacionadas à educação ambiental são progressivamente reorientadas a partir do projeto de sustentabilidade política proposto pelas Nações Unidas

CONSERVAÇÃO, BIODVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Os primeiros movimentos preservacionistas e conservacionistas são anteriores ao surgimento da noção de sustentabilidade. Ambos os movimentos valorizaram a biodiversidade, mas por razões diferentes. Central para o movimento preservacionista que se originou no final do século 19 do transcendentalismo, um movimento religioso e filosófico, era a conexão espiritual com a natureza como um caminho para o autoconhecimento. Os membros desse movimento viram oportunidades de autoconsciência, reflexão e liberação conectando-se ao ambiente. Alguns viam a natureza como uma professora, enquanto outros entendiam a conexão espiritual com a natureza como um elo direto com Deus. Outros ainda viam a natureza como uma força inspiradora que deveria ser incorporada a um estilo de vida em que se pudesse expressar sua individualidade e autossuficiência. Esses preservacionistas apresentaram fortes argumentos espirituais e éticos de que a natureza deveria ser protegida, não para atender à nossa necessidade pragmática de recursos, mas, ao contrário, por seu valor intrínseco fundamental. A natureza e toda a sua diversidade eram vistas como sagradas e os humanos como intrusos. Isso levou a uma abordagem dominante para a conservação que estabeleceu áreas protegidas das quais as pessoas eram excluídas ou deslocadas. Segundo Merico (2002, p. 15)

É preciso perceber que o conjunto de valores que direcionam nosso desenvolvimento econômico e, consequentemente, nossa relação com o ambiente natural, encontrou uma barreira intransponível: os limites da biosfera. A mudança paradigmática em curso aparece como um elemento reorganizador dos processos econômicos, cujo principal eixo é a busca da sustentabilidade, [...]. O sentido de orientação do desenvolvimento econômico deverá ser a inserção dos processos econômicos nos limites da biosfera, portanto, a operacionalização da sustentabilidade é o grande desafio civilizatório das próximas décadas.

Já em 1600, uma abordagem mais pragmática para a conservação estava começando a se desenvolver. Primeiro na Europa, depois nos Estados Unidos, o objetivo inicial da conservação era desenvolver e promover o manejo florestal de madeira. Embora inspirados pelos transcendentalistas que exaltavam o valor inerente da natureza, os conservacionistas foram além da conexão espiritual com o mundo natural e objetivos preservacionistas para reconhecer outras maneiras pelas quais os humanos dependem de seu meio ambiente. Isso levou ao desenvolvimento de florestas, parques e monumentos nacionais com o objetivo não apenas de proteger essas áreas; mas para conservar recursos por meio de uso planejado e renovação. Assim, com o movimento conservacionista, foi desenvolvida uma nova ética da terra que valorizava a natureza, mas não como algo sagrado que deveria ser separado do homem.

A natureza era vista como algo que deveria ser valorizado pela variedade de maneiras pelas quais poderia atender às necessidades dos humanos e deveria ser gerenciada de acordo. Posteriormente, isso evoluiu para a abordagem de uso múltiplo para a conservação, que incentivou a gestão ambiental a maximizar o potencial de recreação ao ar livre, incluindo caça e pesca; proteção de bacias hidrográficas; e a produção de madeira. No entanto, as necessidades imediatas das comunidades locais nas áreas de conservação ou nas proximidades ainda eram frequentemente negligenciadas.

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade e o dever de defendêlo, e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1998 apud BATISTA; PAGLIUSO, 2006, p. 44)

Este conceito de conservação essencialmente eurocêntrico ou setentrional tem sido problemático por uma série de razões. Primeiro, ele negligencia o valor e o conheci-

mento extraordinário da biodiversidade pelas sociedades indígenas globais que adotaram essas ideias muito antes de suas concepções modernas. Em segundo lugar, esses princípios foram ignorados, pois os objetivos do colonialismo e do imperialismo do Norte eram a exploração dos recursos dos países menos desenvolvidos, com o mínimo de consideração pela gestão dos recursos ou pelos direitos humanos. Ele negligenciou a interdependência fundamental entre o meio ambiente e a condição humana, e as oportunidades para um desenvolvimento equitativo à medida que os recursos eram extraídos e as pessoas eram exploradas para obter ganhos econômicos. Com a realização do vasto conhecimento indígena sobre gestão de terras, agricultura.

À medida que esforços para estudar e proteger a biodiversidade estavam sendo feitos, o mundo também começou a se concentrar na conexão entre os princípios de preservação e conservação e a melhoria global do meio ambiente humano e da qualidade de vida. Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano de 1972, em Estocolmo, Suécia, houve pela primeira vez uma ênfase real no meio ambiente em sua relação com a condição humana e a integração da proteção ambiental, desenvolvimento equitativo e bem-estar social. A declaração da conferência de Estocolmo reconheceu a diferença entre recursos renováveis e não renováveis e também a necessidade de gerenciá-los. Incentivou políticas que reduziam a poluição e promoviam pesquisas ambientais, educação, e planejamento para reconciliar o conflito entre a necessidade de desenvolvimento e o declínio resultante da qualidade ambiental. A declaração também reconheceu que muitas questões ambientais são globais por natureza e só podem ser tratadas por meio da cooperação multilateral entre as nações.

A questão ambiental não pode mais ser vista como entrave ou modismo no dia-a-dia da indústria. Degradação ambiental não é o 'mal necessário' indispensável para que haja desenvolvimento. Ao contrário, o desenvolvimento sustentável da sociedade deveria coincidir com o crescimento sustentado da economia: a proteção ambiental é intrínseca à vida humana e faz bem aos negócios. O gestor de meio ambiente deve poder demonstrar isso aos líderes de negócios. Um conjunto de competências envolvendo formação e habilidades comportamentais é fator de sucesso para esse profissional. (EPELBAUM, 2004, p. 37)

A maior integração do desenvolvimento com a gestão ambiental levou à origem de nosso conceito contemporâneo de sustentabilidade, ligando as esferas ambiental, social e econômica em 1983, quando a ONU formou a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Gro Harlem Brundtland, então Primeira-Ministra da Noruega, foi nomeada para presidir a comissão, que se tornou amplamente conhecida como Comissão Brundtland. A publicação gerada pela Comissão, "Nosso Futuro Comum" ou "O Relatório Brundtland", como é comumente conhecido, abordou o conflito entre a promoção do crescimento econômico globalizado e a degradação ecológica acelerada que estava ocorrendo em escala global. Ele defendeu um desenvolvimento mais sustentável. "O Relatório Brundtland" priorizou atender às necessidades básicas e essenciais das pessoas mais pobres do mundo, como acesso a ar e água limpos, alimentos nutritivos, educação e reconhecimento de que essas necessidades são mais bem atendidas por meio do crescimento econômico que oferece oportunidades para todas as pessoas. Também transmitiu uma compreensão dos limites da capacidade do meio ambiente de atender às necessidades presentes e futuras e recomendou que, para que o desenvolvimento seja sustentável, essas limitações devem ser abordadas a fim de preservar a equidade intergeracional.

Na Agenda 21 da UNESCO (1999), destaca-se:

Definitivamente para caminharmos no sentido do desenvolvimento sustentável será necessário que a educação não apenas dure por toda a vida, mas que, além disso, seja ampla como a própria vida, uma educação a serviço de toda a população, que aproveite todas as áreas do conhecimento e trate de inserir o saber em todas as principais atividades da vida". (1999. p. 46.)

Vinte anos após a primeira conferência ambiental global realizada em Estocolmo, a ONU procurou ajudar os governos a repensar o desenvolvimento econômico e encontrar maneiras de impedir o esgotamento e a destruição dos recursos naturais e a poluição do planeta. Isso ocorreu na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED), ou Cúpula da Terra realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em junho de 1992. Ela reuniu líderes de 172 países, 2.400 representantes de ONGs internacionais e mais de 17.000 participantes mais amplos. Os acordos da cúpula incluíram: "Agenda 21", um programa abrangente de ação global em todas as áreas do desenvolvimento sustentável; e "The Statement of Forest Principles" um conjunto de padrões para orientar a gestão sustentável das florestas em todo o mundo. Foi também a primeira convenção a abordar especificamente a mudança climática global e a proteção da diversidade biológica por meio de convenções legais.

À medida que a conservação começou a ser integrada à sustentabilidade, agendas de pesquisa focadas na manutenção da diversidade em conexão com os componentes econômicos e sociais da sustentabilidade começaram a surgir. Uma das primeiras áreas de enfoque foi o desenvolvimento da silvicultura sustentável com o objetivo de fornecer uma renda equitativa enquanto mantém a biodiversidade por meio da eliminação de monoculturas e implementação de técnicas como a colheita por idade, o sistema de corte policícli-

co; e a colheita sustentável de produtos florestais não madeireiros. Em vez de deslocar pessoas, esses modelos oferecem oportunidades econômicas às partes interessadas locais por meio de uma silvicultura sustentável baseada na comunidade. Além disso, surgiu uma compreensão da conservação biocultural que enfatiza a conservação da cultura e do patrimônio como um aspecto essencial da conservação do habitat e das espécies.

Essa abordagem de conservação reconhece que as culturas indígenas normalmente já valorizam a biodiversidade e que podem servir como aliadas em sua proteção se sua herança e cultura, incluindo folclore, idioma e conhecimento indígena também forem protegidos. A constatação de que, sem melhorar a vida das pessoas nas áreas de conservação ou nas proximidades, os objetivos de conservação muito provavelmente não seriam alcançados, levou ao desenvolvimento de programas como o Homem e a Biosfera (MAB) pela UNESCO. Por meio do MAB, globalmente cerca de 700 reservas que integram a atividade econômica humana, investigação científica e preservação foram criadas. Este trabalho inicial ligando sustentabilidade e conservação levou a algum sucesso na preservação da biodiversidade, melhorando a condição humana. No entanto, dado o reconhecimento cada vez maior de que os objetivos de conservação, biodiversidade e sustentabilidade estão inextricavelmente conectados, uma série de novas prioridades de pesquisa surgiram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O consumo sustentável é uma ideia ainda em aberto, em que os professores, por meio de suas práxis pedagógicas, podem problematizar e transformar os nós irrefletidos que contém. Isso reforça a ideia de uma pedagogia baseada na posição dogmática a respeito de uma verdade indiscutível e "objetiva", para desdobrar a construção social da verdade, na qual os professores discutem, projetam, mostram sua sensibilidade, seus valores e convicções pessoais diante das questões de sustentabilidade.

Consequentemente, é sob esse enfoque que a educação para a sustentabilidade pode adquirir um caráter emancipatório e cidadão que contribui para questionar a realidade socioambiental que o modelo de desenvolvimento instaura. Dessa forma, é imprescindível incorporar essa visão pedagógica na formação inicial de professores, pois são justamente as gerações atuais e as de amanhã que viverão as transformações que os objetivos do desenvolvimento sustentável perseguem. Sem uma preparação adequada do corpo docente para a realização de estratégias pedagógicas deste tipo, as atividades educativas, no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável, continuarão a ser isoladas e neutralizadas.

REFERÊNCIAS

Anais – I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade.

Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do centro Oeste.

Guarapuava: UNICENTRO, 2005.

BATISTA, M. L.; PAGLIUSO, V. S. O. Gestão ambiental: um enfoque a reciclagem.

2006. Monografia (Graduação em Administração) – UNISALESIANO, Centro

Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins.

BRASIL. Construindo a Agenda 21. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Desenvolvimento Sustentável/Agenda 21. 2ª Ed. Brasília: SDS, 2003.

EPELBAUM, M. A influência da gestão ambiental na competitividade e no sucesso empresarial. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JACOBI, Pedro (coord.). Pesquisa sobre problemas ambientais e qualidade de vida na cidade de São Paulo. São Paulo: Cedec/SEI, 1994.

ONU. Proclamação da Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução 57/254 aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 2002. Disponível em: http://www.ciefptorrelavega.org/acrobat/ResolucionDEDS.pdf?OpenElement. Acesso em 06 mai.2021.

UNESCO. Carta de Belgrado, Seminário Internacional de Educação Ambiental.

1975. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf. Acesso em 05 mai. 2021.

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

RENATA RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

Esta pesquisa aborda a importância da atuação do gestor escolar na democratização do ensino em seu trabalho com coordenadores e professores. Identifica as contribuições da gestão participativa que visa à melhoria da

qualidade de ensino tendo como instrumento em questão ao multiculturalismo presente nas escolas, centrando-se no papel do gestor na construção do coletivo escolar. A Gestão democrática é de suma importância como agente transformador, e a escola enquanto organização educacional necessita de gestores preparados para desempenhar funções administrativas e pedagógicas. Constata que as dificuldades encontradas na gestão democrática é fruto da pouca experiência em lidar com este processo.

Palavras-chave: Equipe; Coordenadores; Professores.

ABSTRACT

This research deals with the importance of the performance of the school manager in the democratization of teaching in his work with coordinators and teachers. It identifies the contributions of the participatory management that aims to improve the quality of teaching, having as a participatory planning instrument, focusing on the role of the manager in the construction of the school collective. Democratic management is of paramount importance as a transformative agent, and school as an educational organization needs managers prepared to perform administrative and pedagogical functions. Notes that the difficulties encountered in democratic management are due to the lack of experience in dealing with this process.

Palavras-chave: Team; Coordinators; Teachers.

INTRODUÇÃO

É de suma importância que a escola favoreça o conhecimento das características e costumes de diversas culturas, principalmente ressaltando as que estão presentes no ambiente escolar. Favorecendo o reconhecimento às diferenças e a interação do grupo para que haja troca de informações e um maior compartilhamento dessas informações.

O multiculturalismo precisa ser tratado através do diálogo, do interesse de todos dentro do ambiente escolar, conhecer e respeitar diversas culturas através do diálogo, da pesquisa e reflexão individual.

No Brasil, a mistura de culturas e etnias está fortemente presente, desde o processo migratório. Desta forma, a diversidade cultural se expandiu e vivemos atualmente em um contexto pluricultural globalizado, onde deveriam ser criadas políticas de igualdade social, respeito e solidariedade entre os povos.

A escola e os futuros gestores são responsáveis pelo processo de socialização e precisa discutir a questão da diversidade, de forma que nela se aprenda a conhecer e respeitar toda variedade de culturas presentes no nosso país.

1. O MULTICULTURALISMO E A ESCOLA ATUAL

Associar a cultura ao ensino é obrigação da escola, através do ensino e do cumprimento da lei, incluindo no ensino conhecimentos sobre a diversidade cultural e a importância desse conhecimento.

No Brasil a lei 11645 de 10 de março de 2008, acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena, responsável por inserir a história afrobrasileira e africana nos currículos escolares. Outro documento que trata do assunto é o PCN (Parâmetro Curricular Nacional), do Ministério da Educação, em um dos documentos, intitulado de Temas Transversais, trata sobre a pluralidade cultural, conhecimentos e valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no nosso país, atuando sobre os mecanismos de discriminação e exclusão.

A escola deve promover os princípios étnicos de liberdade, dignidade e respeito, além do diálogo, cumprindo assim o princípio de igualdade. Promover o estudo geográfico e histórico do nosso país e demais, o conhecimento sociológico e antropológico.

No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura e, ao longo de sua vida ajuda a produzi-lá, portanto, não existe homem sem cultura.

Segundo o documento Temas Transversais (PCN, pg. 15), para informar adequadamente a perspectiva de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguística, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, além do saber produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltarse para atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico.

A escola deve promover um ensino que ofereça amplas oportunidades aos alunos de conhecerem suas origens como brasileiras e participantes de grupos culturais específicos. Possibilitar que esses conhecimentos facilitem o convívio com os demais, prevenindo preconceitos e discriminações.

Somente através da educação que se podem construir sujeitos históricos, conhecedores de direitos e deveres, principalmente na interação e no diálogo entre os grupos, onde deve prevalecer o respeito e a intolerância a discriminação. Trata-se de ofe-

recer ao aluno todos os conhecimentos que possam levá-los a ter consciência de que todos possuem os mesmos direitos, ou seja, a igualdade social.

No ensino fundamental a escola deve trabalhar os Temas Transversais, de forma que busque a construção da cidadania. Propondo o desenvolvimento das capacidades de conhecer a diversidade cultural do país; valorização das diversas culturas, repudiando toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa entre outras características individuais; exigir respeito para si e para o outro; valorização do convívio pacífico; discernimento sobre as atitudes que podem levar a preconceitos ou discriminação.

Além de compreender a cidadania como participação social e política posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Aprender conceitos como solidariedade, respeito mútuo, justiça. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientam a educação escolar: Dignidade da pessoa humana Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas. Igualdade de direitos Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

1.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quanto à seleção de conteúdos, precisam ser levados em conta critérios como a relevância sociocultural e política do nosso país; possibilidade de desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania; respeito à diversidade sociocultural, valorização e convivência solidária. Cabendo aos professores a priorização de tais critérios no processo educativo e de acordo com a realidade local, suas características culturais, incluindo questões pertinentes à localidade da escola.

A escola pode valorizar e ampliar o conhecimento de diferentes culturas, estimulando a interação e a curiosidade dos alunos. Desenvolvendo atitudes de respeito e favorecendo o diálogo entre os grupos que nela estão presentes.

Realizando um compromisso de justiça entre o social e o cultural. O conhecimento de usos e costumes de diferentes grupos sociais, assim como o conhecimento das produções artísticas como expressão de identidade, encontrando características e diversos elementos que diferenciem as culturas, que levem a compreensão e valorização de diferentes visões de mundo, relações sociais e com a natureza. A prática da circulação de informações pode ser trabalhada com o uso de jornais, livros e acesso a internet, abordando o papel dos meios de comunicação, favorecendo a compreensão das leis, valorização dos Direitos Humanos, zelando pelo seu cumprimento. Uma pedagogia de ação cultural.

Paulo Freire define pedagogia como uma ação cultural, onde professores e alunos ensinam e aprende juntos, engajados num diálogo permanente, o processo de desenvolvimento cultural.

A escola tem o papel de educar, ensinar o aluno a refletir sobre o processo de desenvolvimento social, que está em constante transformação, não só aqui em nosso país, como no mundo. Discutir sobre culturas é pensar em diversidade. Para Candau (2002) o grande desafio sobre a questão cultural é lidar com a diversidade, com a multiplicidade de tendências em relação à questão da (s) cultura (s). Discutir no espaço escolar as relações que existem entre culturas diferentes, formando alunos conscientes entendedores de um mundo globalizado e diversificado.

1.2 AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA

Apesar de a cultura escolar dominante priorizar o comum, muitas vezes de acordo com seus interesses, o mundo globalizado permite cada vez mais uma diversidade marcante e presente nas escolas. Aspectos relativos a questões de etnias, gêneros, crenças, costumes entre outros, estão presentes e exigem práticas educativas que visem reconhecer e valorizar essas questões na dinâmica da educação.

As desigualdades precisam ser discutidas na escola, trabalhando as diferenças culturais, pois este sim é o foco do trabalho com multiculturalismo. As identidades étnico-raciais, diferenças de educação familiar e culturas diversas muitas vezes não são respeitadas na escola. Cabe um planejamento específico para tratar desse assunto, pois só assim poderemos conhecer e respeitar as diferentes culturas. A escola tem o papel de reconhecer e viabilizar a superação das diferenças e garantir um padrão comum, através do diálogo e saberes a serem conhecidos e construídos durante o processo educativo. Sabemos que existem diferenças entre a escola pública e a particular, na escola pública de ontem estudavam alunos de classe baixa e hoje este perfil se modificou, a mistura entre classes é evidente e podemos ver essa mudança na escola particular, pois com a política de bolsas de estudo, todos podem ter acesso. Devido a essas mudanças, a diversidade na escola aumentou, tanto em uma como na outra encontramos alunos de várias

classes sociais, além disso, diferenças de costumes, educação, etnia, crenças, orientação sexual, etc.

Não existe um padrão, alunos pobres ou ricos, negros ou brancos, crentes ou espíritas, tudo isso só faz com que seja preciso conhecer as características um do outro para assim poderem viver em harmonia e respeito. Diante das transformações do mundo globalizado, a instituição escolar precisa buscar condições de atender os alunos de forma que estes sejam participativos e que possam construir sua identidade integrada às diversidades.

Na construção de práticas que valorizam as diversidades múltiplas existentes, a escola pode contribuir de forma educativa, reconhecendo sua importância em avaliar os sentidos e valores. A autora Vera Candau salienta:

A concepção de cultura aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e ás pessoas que se considera a eles pertencerem. Esta é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio. (Candau, 2008, pp135-136)

A autora cita a abordagem da educação intercultural, que concebe o conteúdo de cultura a partir de suas particularidades históricas "como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades, Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento" (Candau, 2002 p135)

Os problemas mais graves presentes nas escolas são o bullying e homofobia, causados por falta de informação e principalmente porque a escola não abre espaço para que sejam discutidos, pois a provocação faz parte da socialização, porem precisa haver bom senso e repúdio aos preconceitos e discriminações.

A escola precisa desenvolver propostas de trabalho pedagógico, objetivando o fim de qualquer prática de preconceito, de violência ou discriminação. O preconceito julga antecipadamente um fato, uma pessoa, uma conduta, portanto, somente a informação poderá prevenir e extinguir este mal. Todos devem ter consciência de que se aprende mais com as diferenças do que com a igualdade.

Os professores precisam buscar alternativas para incluir assuntos relacionados aos tipos de preconceito e a diversidade social quem que vivemos, tendo um bom discurso no âmbito de que esses preconceitos sejam extintos da escola e do mundo.

As diferenças culturais presentes na escola podem favorecer o aprendizado, desde que haja troca de informações, o diálogo entre os grupos, pois estão representados por diferentes participantes dessas culturas e que podem ser de outras nacionalidades, etnia, classe social, entre outras características que os diferem no grupo ao qual estão inseridos. Todos precisam ser valorizados nos seus aspectos sociais e cognitivos.

2. A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL EXISTENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

O desafio da educação escolar é trabalhar com diferentes tipos de culturas, construir um ambiente democrático e livre de preconceitos. Buscando conhecer saberes locais específicos, compreendendo as relações existentes no meio social. Devido às novas tecnologias, hoje em segundos podemos obter informações sobre qualquer parte do mundo. Basta que haja interesse de nossos governantes e investimentos dessas novas tecnologias nas escolas, aumentando assim a qualidade e o nível da educação em nosso país.

O multiculturalismo aos poucos vem sendo abordado e tem como ponto de partida para ser discutido leis e documentos federais, facilitando a inclusão desse tema tão importante para sociedade. Respeitar o próximo nunca foi tão prioritário quanto nos dias de hoje, onde vemos guerras, conflitos e muita desigualdade social.

O multiculturalismo precisa ser trabalhado de forma a transformar a realidade social. Na escola, o ambiente deve ser favorável para o entendimento dessas questões, elas precisam ser colocadas em pauta através de conteúdos, pois é grande a importância de assuntos como racismo, bullying, homofobia entre outros que causam grandes prejuízos e problemas relacionados ao multiculturalismo. Para Silva (2007) a ocorrência de situações conflitantes geradas pela sociedade se dá pela luta ao reconhecimento dos grupos e a superação de uma hegemonia dominante. Dessa maneira, o multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para reconhecidas e representados na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os "problemas" que a presença de grupo racial e étnico coloca no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de que, antes de tudo, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2007, p. 85)

No documento do Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares – Temas Transversais trata sobre a importância de a escola participar do dia a dia da comunidade e vice versa e manter todos envolvidos no processo de educação.

Os professores devem atuar como mediadores, através do ensino, debatendo os temas relacionados à cultura e fazer com que os alunos reflitam sobre a importância da diversidade presente na escola. Os alunos precisam ter conhecimento sobre si e sobre os outros que se relacionam no meio social e aprender a lidar com a intolerância e preconceitos, muitas vezes gerados pela falta de informação. Cabe a eles, adotar posturas de respeito e aversão a qualquer tipo de discriminação por via do conhecimento.

A escola tem o papel fundamental de conciliar as ações e acompanhar o processo educativo, avaliando se existe a comunicação necessária. Visando promover a igualdade e o respeito, convivência em harmonia.

3. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

gestão Democrática busca a apropriação coletiva das salas de aula pelos pais, professores, funcionários e alunos, que possuem liberdade tomada de decisão no processo educacional, para melhorar a qualidade de ensino. Esta gestão propõe uma administração colegiada, a educação é tarefa de todos, família, governo e sociedade, para tanto é necessário o envolvimento de todos os sujeitos participantes do processo educacional, que devem entender e participar deste como um trabalho coletivo, pois é dinâmico e exige ações concretas. KAZMIER L. J. (1975) afirma que:

"A habilidade em tomar decisões é a chave para o planejamento bem sucedido em todos os níveis da gestão. Isto envolve mais que uma simples seleção de planos de ação que assume pelo menos três fases: diagnóstico; descobertas de alternativas e análises".

Em uma gestão democrática todas as pessoas ligadas à escola podem representar e decidir sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. A autonomia da escola pública é produto de um processo que se constrói a partir de três eixos fundamentais: a capacidade de identificar os problemas e de apresentar alternativas para solucioná-las e a capacidade de administrar recursos financeiros próprios consonantes com as alternativas, ou seja, trata-se de elaborar um planejamento que gere as condições necessárias para o exercício de uma gestão democrática e participativa, na qual o colegiado tem poder relevante, sendo que o êxito da gestão depende de seu pleno funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve favorecer o processo de comunicação, através de conversas, debates, discussões sobre o conceito de cultura dentro de suas práticas pedagógicas. Promovendo interação e diálogo entre o grupo escolar, favorecendo o reconhecimento as diferenças presentes e prevenindo a intolerância e preconceito que podem surgir pela falta de conhecimentos.

A lei precisa ser cumprida em sua totalidade para que o direito a igualdade de condições seja cumprida pela escola e pela sociedade, de forma que todos tenham acesso ao mais variado acervo e oportunidade de aprender sobre sua cultura e do outro. O tema cultura deve ser trabalhado na escola em seus múltiplos aspectos, como: complexo de conhecimentos; habilidades humanas; ideias e crenças; comportamentos, entre outros.

A importância de se reconhecer as diferenças e de como estão presentes no cotidiano da sociedade, são necessárias para viver em harmonia e discutir formas de prevenção à intolerância, discriminações e preconceitos de qualquer natureza.

O autor Paulo Freire cita em seu livro, Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação.

Descobririam que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

O desafio da educação escolar é trabalhar com diferentes tipos de culturas, construir um ambiente democrático e livre de preconceitos. Buscando conhecer saberes locais específicos, compreendendo as relações existentes no meio social. Devido às novas tecnologias, hoje em segundos podemos obter informações sobre qualquer parte do mundo. Basta que haja interesse de nossos governantes e investimentos dessas novas tecnologias nas escolas, aumentando assim a qualidade e o nível da educação em nosso país.

O multiculturalismo aos poucos vem sendo abordado e tem como ponto de partida para ser discutido leis e documentos federais, facilitando a inclusão desse tema tão importante para sociedade. Respeitar o próximo nunca foi tão prioritário quanto nos dias de hoje, onde vemos guerras, conflitos e muita desigualdade social.

O multiculturalismo precisa ser trabalhado de forma a transformar a realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

DCNS para a educação das relações Ètnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo.

Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

Luckesi, Cipriano Carlos. Sujeitos da práxis pedagógica. Filosofia da Educação. São Paulo: editora Cortez. 1994. P. 109-12

LÜCK, Heloisa. Perspectiva da gestão escolar e implicação quanto a formação de seus gestores. Em aberto. Brasília, nº. 72.p 1-3, junho 2000.

Moreira, A. F. B. e Silva, T. T. Da. (orgs.). (2005). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A.F.B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados/Anped, 2001, nº 18, p. 65-81.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008

Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural: orientação sexual/Ministério da Educação. Secretaria da educação Fundamental – 3 Ed – Brasília: A Secretaria, 2001.

Santos, K. C. dos. (2002). Construção Multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.

Oliveira, O. V. de & Miranda, C. (2004). Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara. Revista Brasileira de Educação. N. 25, Jan./Abr, p. 67-81 Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (2003).

A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO ESCOLAR

RENATA RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir como o professor pode intervir junto ao aluno, quando este apresenta dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Pretende pesquisar os subsídios teóricos de como ocorre o processo de aprendizagem, segundo a Psicogênese da Lecto Escrita. O papel da professora também é avaliar, juntamente com os outros professores um diagnóstico quando um aluno tem dificuldade na escrita e leitura. Sendo assim deve intervir no processo de ensinoaprendizagem, a fim de possibilitar espaços de aprendizagem eficazes. Tratamos das funções do professor, enquanto responsável por esse aluno, das possibilidades de intervenção que ele pode proporcionar e que devem ser feitas na escola, e também as contribuições teóricas e metodológicas sobre a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Professor; Aprendizagem; Escola.

INTRODUÇÃO

As diferentes práticas pedagógicas seguidas pela escola representam promessas de melhora educacional. Apesar das diferentes concepções teóricas, os casos de dificuldade continuam a acontecer, denunciando que tais mudanças ainda são superficiais, não representando transformações reais de resposta às dificuldades dos alunos.

Uma alternativa que tem se mostrado promissora é o auxílio de um acompanhamento especializado na escola, desde o ensino fundamental com o objetivo de buscar ações que deem subsídios aos professores, a fim de repensarem a sua prática, promovendo alternativas para o desenvolvimento da totalidade afetiva, psicomotora e cognitiva com um caráter preventivo e formativo.

Esse artigo busca descrever um processo interventivo realizado na escola seja por orientadores pedagógicos, coordenadores, que propicie o desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas no ato da leitura e escrita com alunos do Fundamental, que apresentem dificuldades no processo de alfabetização.

O processo de aquisição da leitura e da escrita é bastante complexo e cada aluno tem suas particularidades representando novos

desafios e questionamentos para o educador.

Segundo Emília Ferreiro, (1985, p. 45):

A criança recria o código linguístico na medida em que interage com esse objeto de conhecimento que é a língua escrita. É como se ela fizesse uma "redescoberta" da escrita. É nesse processo de apropriação que a criança percorre um caminho similar ao seguido pela humanidade na criação do código da língua escrita. Isso implica que quem já adquiriu o dito código, no caso, o professor alfabetizador, deverá intervir nesse processo, possibilitando que o aluno se aproprie do código, refletindo, criando hipóteses, refazendo e entrando em conflito, para sentir-se impulsionado em busca de uma solução. Ferreiro, (1985, p.45).

Segundo Oñativia (1983, p.76), a aprendizagem da leitura e da escrita implica dois elementos imprescindíveis: interação social e motivação pessoal, já que a criança deve aprender a postergar seus impulsos imediatos e desenvolver atividades que são organizadas pelo professor em uma sequência temporal mais longa. Toda escola necessita de um profissional que dê suporte para o professor entender como ocorre a aprendizagem e possivelmente encaminhar as crianças que necessitam de uma intervenção adequada.

Segundo a abordagem socioconstrutivista, a alfabetização é um processo de interação com a língua escrita em que o grande desafio não é apenas decodificar, mas também compreender os usos sociais da escrita. Um ser alfabetizado é aquele capaz de utilizar à escrita como um instrumento que lhe permite sugerir, pensar, apreciar, se comunicar, ou seja, entrar na cultura escrita e ser membro de pleno direito.

A escolha desse tema ocorreu devido a minha atuação na área da educação, observando alunos que tem alguma dificuldade no processo de alfabetização, e que permanecem anos na mesma série ou recebem a promoção sem a real aprendizagem. Muitas vezes chegam ao Ensino Fundamental II com muitas dificuldades na leitura e escrita, o que compromete inclusive a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, como: História, Geografia, Ciências e até mesmo a Matemática. A situação fica ainda mais complicada, pelo fato de cada disciplina, ter um professor diferente.

Tendo em vista as dificuldades citadas anteriormente, pretende-se dessa forma com este artigo contribuir para melhorar os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas, no ensino inicial da leitura e da escrita

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica dos seguintes teóricos (1995), Ferreiro, Bossa, (2000), Fernandez, (2001), Pain (1992), Oliveira (2009) e Oñativia, (1983).

1. AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Trabalhar atividades significativas, lúdicas, de pesquisa, literária é imprescindível para que a criança compreenda a abordagem dos aspectos formais do sistema de leitura e escrita. Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, bem como, procurar informações em jornais e revistas.

Falar de aprendizagem no interior da instituição educacional é falar de um contínuo movimento de interações entre os agentes educativos, que resulta em trocas, descobertas, construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e ações. (BARBOSA, 2001, p. 31)

Quando se está diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem, não significa que essa criança não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem se encontra desequilibrado e que as aprendizagens são realizadas de maneira diferenciada da esperada. A teoria da equilibração de Piaget (1975) elucidanos claramente.

A aprendizagem é fator decisivo para a vida e sobrevivência do indivíduo, é por meio dela que o homem se afirmar como ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence (PAIN, 1985, p.23).

Essa mesma autora nos diz que o aluno, uma vez inserido nesse contexto educacional, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem e não encontra respostas a elas, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, porém essas respostas são inadequadas, é um sinal de descompensação.

A aprendizagem deve ser significativa, o aluno deve ter prazer em compreender um texto e também ter sentido para ele. Paín, diz que quando o aluno descobre um significado no que lê, ele encontra afeto.

Em 1989, Paín registrou que o professor necessita instigar o aluno à participar e ter paciência nesse período de aprendizagem, e aceitar essa fase de aprendizagem". A alfabetização, para Paín, (1989, p.23) deve ser um tempo de alegria e, o professor deve dar esse clima na sala de aula.

Fernández (2001, p.56) nos aponta a importância da família, que igualmente é responsável pelo aprender da criança, já que eles são os primeiros que ensinam os filhos. Isso nos leva a relação professor-aluno, que para essa autora, "quando aprendemos, aprendemos com alguém, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar".

2. FERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUA ESCRITA

A condição básica para que uma criança inicie o seu processo de alfabetização é a compreensão de que a escrita representa a oralidade e, consequentemente, o pensamento.

A descoberta que a palavra escrita substitui os objetos, as ações, os sentimentos, é fator primordial para a aquisição da escrita e da leitura, e é ainda mais importante para as crianças oriundas de famílias de baixa renda, pois em seu convívio, as práticas de leitura e escrita são quase inexistentes. A compreensão das funções da escrita constitui um dos objetivos ausentes nos programas de alfabetização. (FERREIRO, 1993, p.32).

O professor deve criar situações em sala de aula para que a criança possa entender essas funções. As crianças, cujos familiares estejam constantemente envolvidos por práticas de leitura e escrita vão perceber mais facilmente que a língua escrita tem usos e práticas sociais, como, por exemplo, a construção de lista de compras do mercado, diferentemente daquelas crianças em que não praticam a leitura e escrita. O que geralmente acontece nas escolas é a crença de que esse conhecimento sobre a função social da escrita já está consolidado pela criança.

Então, a prática docente volta-se para o ensino da língua escrita como objeto em si mesmo. Nas escolas, não há a preocupação em registrar e tomar como ponto de partida para o ensino o conhecimento que o aluno já possui ou de que maneira compreende a língua escrita.

As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, através de seus estudos psicolinguísticos sobre a gênese da escrita e da leitura, chegaram a conclusão de que o caminho percorrido pela criança na busca pela compreensão da natureza e o funcionamento do sistema de escrita é composta por estágios bem delimitados". (SOARES, 1985; REGO, 2006, p.34).

Esse caminho foi denominado de psicogênese da língua escrita. Esses estudos mostraram que qualquer criança, seja de classe menos favorecida ou não, percorre os mesmos estágios conceituais até chegar ao entendimento de que a escrita representa a língua. O que diferencia o entendimento entre as crianças é o seu grau de interação e de convívio significativo com as práticas de leitura e escrita.

Esses estudos sobre a psicogênese da língua escrita valorizam a escrita espontânea da criança. As primeiras escritas da criança têm a aparência de "linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). (FERREIRO, 2001, p. 18).

A escrita infantil foi analisada tanto por seus aspectos gráficos quanto por seus aspectos construtivos. O primeiro se refere à forma como a escrita se apresenta visualmente, e o segundo as representações e os mecanismos para diferenciá-los. Ferreiro (2001, p. 15) descobriu que a escrita infantil se desenvolve dentro de uma trajetória de aspectos construtivos.

Esse desenvolvimento acontece como resultado das interações em processos culturais, das situações educativas. Essa linha evolutiva tem três grandes períodos: distinção entre o modo de representação icônico e o nãoicônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos) e; a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2001, p. 18).

O primeiro período se estabelece pela diferenciação entre desenhar e escrever e pela compreensão de que a escrita pode substituir o desenho. A segunda se caracteriza pela construção de critérios de diferenciação entre as escritas, que obedecem alguns critérios. O critério intrafigural refere-se às propriedades que o texto escrito deve possuir para ter significado, representadas através do eixo quantitativo (quantidade mínima de letras que geralmente são três) e do eixo qualitativo (variação interna das letras). O critério interfigural refere-se às diferenciações entre uma escrita e a próxima, tendo como eixo quantitativo a variação na quantidade de letras e o eixo qualitativo, a variação do repertório e da posição das mesmas na palavra. Esses dois primeiros períodos correspondem ao nível pré-silábico.

O terceiro período é marcado pela atenção às propriedades sonoras da palavra. A criança percebe que as letras podem corresponder às sílabas orais. No eixo quantitativo, a variação da quantidade de letras depende do número de sílabas.

A partir daí o período silábico se inicia através da hipótese: "uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras" (Ferreiro, 2001, p. 25). No período silábicoalfabético, a criança percebe que a sílaba não representa a unidade mínima da palavra. A sílaba pode se decompor em partes menores, os fonemas. Dessa forma, o aprendiz descobre que quantitativamente uma letra necessariamente não equivale a uma sílaba.

Outra questão que chama a atenção é a de visão que se tem a respeito da língua escrita. Convencionou-se nas sociedades letradas que a aprendizagem da escrita se daria dentro do âmbito da escola. É necessário resgatar dentro das práticas escolares a ideia de que "a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso" (FERREIRO, 2001, p. 21).

A escola assume o papel de mantenedora da língua escrita e impõe ao sujeito que aprende uma postura de respeito à língua escrita sem direito a questionamentos. Esse respeito tem que estar presente na representação gráfica das letras, na ortografia, na leitura, entre outros. A prática docente deve ser suficientemente adequada para conduzir o processo de alfabetização e letramento, resgatando, entre outras coisas, a valorização das práticas e os usos sociais da escrita na cultura escolar.

[...] os exercícios que preparam a criança para a aprendizagem da língua escrita, na verdade, propõem um treinamento meramente técnico e mecânico: preparar a mão para fazer traçados corretos; o olho para distinguir formas, a discriminação espacial; o ouvido para que diferencie sons; e o aparelho fonador para que realize isoladamente sons fora do contexto linguístico. Esses exercícios de forma alguma trabalham com a inteligência da criança para entender a língua escrita como uma representação da linguagem oral e sua função social. (FERREIRO, 1993, p. 21).

De acordo com a autora citada acima, fundamentado em conhecimentos de alfabetização e inovações em países latino-americanos no final do século XX, é aceitável definir de outra forma os objetivos da alfabetização de crianças. Como: a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita; compreensão das funções sociais da escrita que determinam diferenças na organização da língua escrita; leitura compreensiva de textos que correspondem aos diferentes registros de língua escrita, enfatizando a leitura silenciosa; produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros; atitude de curiosidade diante do objeto escrito, entre outros.

4. A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

A avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser feita no início do trabalho com uma intervenção diagnóstica. Serve para identificar em que momento do processo de construção de leitura e escrita se encontram os alunos que iniciam o 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental.

Curto, Morillo, e Teixidó, (2000, p.87), apresentam uma proposta de avaliação completa e de fácil aplicação: O orientador pedagógico fará uma análise identificando o momento do processo de alfabetização que o aluno se encontra e orientará o professor fornecendo atividades e estratégias para auxiliar na continuidade do aprendizado.

Alfabetizar faz parte de um processo mais amplo à "aquisição da competência linguística", conceito apresentado por Oñativia tanto em seu método integral como em diversos artigos sobre o tema. A alfabetização implica o aprendizado de uma habilidade específica que envolve associar sons com signos gráficos (letras), fonemas com grafemas, habilidade esta que possibilitará codificar e decodificar mensagens escritas.

Envolve também desenvolver a motricidade fina que possibilitará pegar um lápis e tracejar as letras, aprender que se escreve em determinada direção (de cima para baixo e da esquerda para a direita), discriminar perceptualmente letras e sons, enfim, uma série de habilidades indispensáveis para a apropriação do código linguístico.

Por outro lado, "adquirir a competência linguística" implica adquirir a capacidade de operar de forma autônoma com a língua, isto é, ser capaz de produzir mensagens que expressem um pensamento autônomo e criativo e ser capaz de interpretar mensagens com espírito crítico. Essa outra fase do processo significa, portanto, desenvolver práticas de uso de uma técnica adquirida no ato da alfabetização.

Pain (1989) nos ensina que a escola tem um importante papel de desenvolver as crianças como pessoas independentes, ampliando sua capacidade afetiva e intelectual indispensável a obter conhecimentos. Para ela, a escola necessita oferecer uma didática baseada em conceitos científicos, que beneficie o aprendizado, independente do grupo social do aluno. Ela crê que o conhecimento pertence a todos, mesmo dos que tem dificuldade.

Paín (1989, p. 65) lembra que alguns alunos não aprendem a ler e a escrever porque isso não faz parte do seu dia-a-dia, se sentem sem motivo para aprender e não aprendem porque esse conhecimento não significa nada para eles.

Para prevenir o fracasso escolar, é necessário trabalhar em e com a escola, realizar um trabalho para que o professor possa conectar-se com sua própria autoria e, portanto, seu aluno possa aprender com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta instalada no sistema educativo. Mas uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o orientador deverá intervir para que o fracasso do aprendente, encontrando um terreno fértil na criança e em sua família, não se constitua em um sintoma neurótico. (Fernandez, 2001 p. 64).

Pain (1989, p. 78) se preocupou com as crianças que tinham dificuldade para acompanhar os colegas na sala de aula. Voltada a esse tema, estudou a constituição do sujeito, considerando a necessidade do aluno se perceber como alguém que existe no mundo, e que aprender deve fazer sentido para ele.

5. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

A Lei nº 11.274/2006 se refere a ampliação do ensino fundamental para nove

anos. Diante das mudanças na educação básica no Brasil do século XXI, é preciso se pensar o processo de alfabetização e letramento de crianças no ensino fundamental de nove anos. Essa mudança representa uma resposta às demandas com relação ao atendimento educacional das crianças. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental traz desafios e impactos na implementação da política de nove anos de escolarização básica.

Nas últimas décadas, a educação recebeu contribuições de pesquisas de áreas como a psicologia genética, da psicolinguística, entre outros. Dentre as descobertas dessas pesquisas, pode-se destacar a importância dada à educação infantil para o desenvolvimento integral da infância. As crianças que iniciam sua escolarização na educação infantil têm um salto qualitativo na construção do conhecimento.

Além disso, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) apontam que o maior tempo de escolarização diminui as desigualdades de desempenho da leitura e escrita (Frade, 2007). Isso remete a outro ponto: para a escola pública, o processo de alfabetização não se concentra mais nas classes de crianças de sete anos.

Por outro lado, a presença obrigatória da criança de seis anos no ensino fundamental traz também uma mudança de ordem estrutural. A criação e a implantação da lei não vieram acompanhadas de um processo de implementação. Não existem políticas que dêem suporte para o efetivo atendimento dessas crianças. Essas políticas devem ser voltadas para o financiamento da compra de mobiliário adequado, de material didático, para a reestruturação curricular, para a contratação de recursos humanos através da abertura de vagas e formação docente.

A falta de um financiamento suficientemente capaz de fornecer uma infraestrutura mínima para que o ensino fundamental de nove anos se concretize com qualidade pode resultar na falácia dos processos de alfabetização e letramento e de ampliação da escolarização básica da população.

A decisão de iniciar o processo obrigatório do ensino de nove anos não foi tomada com base em estudos ou pesquisas na área (Arelaro, 2005, p. 54). Os recursos financeiros são a principal causa da matrícula de crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental. O número de alunos atendidos em cada rede pública de cada estado interfere nas verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEB), sendo que quanto maior o número de alunos matriculados, maiores os recursos financeiros recebidos, mesmo que ainda ínfimos para garantir a qualidade exigida pela sociedade organizada.

O ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório ainda provoca a discussão entre o conceito da educação infantil e o conceito do ensino fundamental. O primeiro tem o papel de propiciar lazer e socialização, promover a construção de conhecimentos de caráter simbólico e do aprimoramento da oralidade. Já o ensino fundamental se concentra nos conhecimentos mais formais e abstratos da escrita e do cálculo, esquecendo as suas funções sociais de comunicação.

Indiretamente essa lei uniu dois segmentos escolares, e a preocupação é a forma com a qual a classe do 1º ano será encarada daqui para frente. Se essas classes forem consideradas como classes preparatórias, a lei terá um efeito negativo, pois retira da criança o direito ao seu desenvolvimento integral. As crianças de seis anos, ao ingressarem no ensino fundamental, deveriam ter seu direito ao desenvolvimento cognitivo, sendo alfabetizadas na perspectiva do letramento, respeitando-se suas especificidades e necessidades.

A aprendizagem da leitura e escrita ocupa o centro das discussões educacionais nas últimas décadas. Políticas educacionais, como a do EF de nove anos, requerem a necessidade de se desenvolver competências e novas habilidades de leitura e escrita nos alunos brasileiros.

Uma visão comum é que se as instituições educacionais não conseguem lidar com a simples tarefa de ensinar habilidades básicas de codificação e decodificação, elas não podem preparar as gerações futuras para lidar com as questões mais complexas da mudança tecnológica. (GUMPERZ, 2008, p.13).

É nesta sociedade cada vez mais exigente em relação à aprendizagem e ao conhecimento, que a competência na alfabetização e no letramento ganha destaque. A alfabetização não é vista mais como um processo isolado, a aprendizagem da escrita requer seu uso na dinâmica social, ou seja, em atividades de letramento. Ou, como nos aponta Gumperz (2008), alfabetização não apenas pelo sentido de suas habilidades técnicas, mas como "conjunto de prescrições sobre o uso do conhecimento" da leitura e da escrita (p.13).

A alfabetização e o letramento, por serem processos de natureza complexa, exigem do docente uma formação profissional que leve em consideração suas especificidades conceituais, teóricas e metodológicas. Para atuar em classes de alfabetização, é indispensável o professor possuir um conhecimento sistematicamente construído, através de cursos de formação inicial e continuada, de qualidade.

O professor alfabetizador deve avaliar constantemente sua prática educativa, pois é por meio da mesma que o docente irá aprender a ensinar. Por essa razão, os saberes da prática docente não são adquiridos somente por meio da formação acadêmica. Esses sa-

beres são e devem ser completados com os conhecimentos apreendidos no exercício da docência. Entretanto, se o professor acreditar que sua formação inicial por si só sustenta sua prática, esse professor não terá uma prática educativa suficientemente adequada para atuar em classes de alfabetização. Além disso, é através do exercício da autorreflexão de seu trabalho que o docente terá a oportunidade de rever sua ação docente para constantemente reorganizá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esse estudo pode-se concluir que é preciso investir num desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, incluindo a habilidade de aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumento. Estabelecer comparações objetivas entre textos diferentes e as diversas maneiras de utilizar a escrita socialmente. É necessário também favorecer a troca de experiências, tendo em vista o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade. Os profissionais da educação, especialmente os que trabalham com a alfabetização, a buscarem aperfeiçoamento nessa área tão complexa, mas rica em sentido e significado para a educação.

Assim, a formação dos profissionais da educação ocorre em cursos de Pedagogia que, mesmo reformulados com diferentes habilitações, não têm atendido à demanda da escola. Todavia, permanece na escola um imenso vazio, pois a Pedagogia, numa visão da compreensão do processo de ensino-aprendizagem, não tem contemplado as diferentes situações advindas da própria escola, como por exemplo, o desempenho do professor, os conteúdos de ensino e o processo afetivo, cognitivo, apenas justapondo informações sem conseguir articulá-las.

Entender o ser humano pressupõe um sentimento de cumplicidade com a criança. Cumplicidade esta do professor, não só com a criança, mas com a sua trajetória dentro do contexto escolar, ressignificando este no mundo acadêmico como um sujeito capaz de desenvolver-se.

A partir deste estudo compreendemos que os problemas de aprendizagem no geral, requerem um olhar atento dos profissionais da educação, pois estes podem ter origem orgânica, psicológica ou ambiental. Cabe ao professor perceber tais problemas, e já encaminhar seu aluno aos profissionais que poderão prestar um atendimento especializado. E quanto mais cedo for detectado, com certeza o resultado será significativo.

Nesse caso, o professor deverá encaminhar o aluno para o profissional especializado. Após um diagnóstico elaborado, este deve ser encaminhado para o atendimento por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que através de estudos conjuntos poderão estar atuando frente ao problema.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia A. – A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, volume 2 – Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1991.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. Escrever e ler. Vol. 1. Porto Alegre. Artmed. 2000.

FERNANDÉZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

_____. Os idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Com todas as letras. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 24 eds. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na escola, editora DPSA – São Paulo, 2000.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. A intervenção Psicopedagógico na escola. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

OÑATIVIA C.A. Psicogênese da Lecto Escrita -apostila Unisa – Curso

Psicopedagogia. (1983)

Porto, Olivia. Psicopedagogia institucional, teoria prática e assessoramento psicopedagógico, 3 edições rio de Janeiro Wak Ed. 2009.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS DE ONTEM E HOJE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ROSANA DA SILVA AUGUSTO

RESUMO

O brincar é atividade fundamental para crianças pequenas, é brincando que elas descobrem o mundo e se comunicam. Brincar é um direito da criança, além de ser de suma importância para seu desenvolvimento, e, por isso as escolas de ensino infantil devem dar a devida atenção a essa atividade. Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Propõe-se neste texto, citar a importância do brincar e resgatar brincadeiras tradicionais ou de 'ontem'.

É através do brincar que as crianças percebem e aprendem diversas culturas, histórias e vivencias.

Palavras-chave: Brincadeiras, Desenvolvimento, Bebês, Criança , Cultura.

INTRODUÇÃO

O Brincar

Antigamente o mundo não era tomado por tecnologia como hoje em dia e as crianças e seus pais tinham que usar de sua criatividade para confeccionar brinquedos de madeira e de pano que eram os materiais que existia em abundância.

Nos dias de hoje é comum vermos as crianças a partir de 1ano de idade em celulares, tablet, computadores navegando na internet, ou crianças maiores fazendo duas ou mais atividades ao mesmo tempo, como folhear jornal, conectar à internet, assistir televisão e escutar som, são alguns aspectos da realidade atual. Com toda essa diversidade tecnológica as brincadeiras de roda, pique- pega, amarelinhas, esconde - esconde foram esquecidas no baú, só são relembradas em histórias e lembranças contadas por seus pais e avós.

Brincadeiras ingênuas que trabalham tanto com o exercício físico como o ato de correr, pular, matemática com a contagem de números, a concentração por estar fazendo apenas uma atividade por vez são excelentes para a ludicidade e para o desenvolvimento motor, equilíbrio, agilidade e destreza.

Os aparelhos eletrônicos trás dois lados,muitas ferramentas neles ajudam o desenvolvimento, já outros estão trazendo sérios problemas para as crianças, para seus pais e para a sociedade como, crianças com baixa visão, com algumas dislexias, e imperativas, mas estimula o desenvolvimento mental e a concentração dependendo da atividade desenvolvida. Assim ficamos com alguns receios de apresentar ou não as novas tecnologias.

Observamos que desde o surgimento da espécie humana o brincar destaca-se como uma forma de comunicação, por meio da brincadeira a criança reproduz o seu cotidiano através da fantasia e da imaginação e vai fazendo sua leitura de mundo, registrando suas interpretações através dos jogos e brincadeiras que compõem uma forma de comunicação permeada de imagens e personagens que povoam os acontecimentos ocorridos durante o dia a dia das crianças e possibilitam experiências de aprendizagens compartilhadas onde a autonomia, a reflexão e a criatividade são exercitadas.

[...] o jogo e a criança caminham juntos desde o momento que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, à infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração. (KISHIMOTO, 1999, p.11)

As bincadeiras antigas

Antigas brincadeiras carregam consigo um número considerado de possibilidades de se trabalhar a ludicidade a partir de seu contexto (histórico e cultural), estando por vezes caracterizadas por sua linguagem e expressão. Kishimoto (1999) aponta a importância de se ter bem claro as definições de jogo, brincadeira e brinquedo, para que não se tenha a impressão que fazem parte do mesmo instrumento.

Kishimoto acredita que as origens dos jogos infantis se fundamentam na cultura e história de um povo, incluindo os contos, histórias e as lendas transmitidas entre gerações. Desta forma, os jogos tradicionais brasileiros como amarelinha, pião, boneca ou pula-corda, foram trazidos por nossos colonizadores, incorporando seus conceitos e transformados pela cultura indígena ou afro-brasileira.

"Veio com os primeiros colonizadores o folclore lusitano, incluindo os contos, histórias, lendas e superstições que se perpetuaram pelas vozes adocicadas das negras, e também os jogos, festas,técnicas e valores" (KISHIMOTO, 1999, p. 18).

Desta forma, constata-se que os jogos tradicionais, ou "velhas" brincadeiras, são fortes instrumentos que servem como força de expressão de um povo, cuja cultura e história são importantes informações para construção individual. Utilizar destes instrumentos para poder propor aos alunos momentos lúdicos de aprendizagem colabora para a efeti-

vação do princípio número 7, da Declaração dos Direitos da Criança quando diz que:

'A criança tem direito à educação, para desenvolver as suas aptidões,sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos, e seu senso de responsabilidade moral e social. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenharse-ão em promover o gozo deste direito". (ONU - Organização Das Nações Unidas , 1959).

A criança conhece o mundo e suas aprendizagens através dos jogos e brincadeiras Piaget nos diz que:

"Os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente,intencional e modificador da sociedade; educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente; antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo". (PIAGET apud WAJSKOP,1995, P.63)

É importante ressaltar que as crianças têm seu aprendizado baseado em imitações então se queremos crianças tolerante ao próximo, a justiça, a paz é preciso darmos o exemplo, então sejamos o referencial das nossas crianças para teremos um futuro melhor.

O brincar em grupos, ou mesmo sozinhas as crianças fazem de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática aprendem a contar, a jogar, a distinguir e organizar suas idéias e suas vidas. Vale ressaltar que a brincadeira pode se tornar satisfatória quando o uso dos brinquedos busca tendências imaginárias e a criança se socializa através da integração dela com os objetos e o ambiente cultural que a rodeia.

Tipos de jogos e brincadeiras de ontem e de hoje

Com base nas entrevistas da pesquisa, os jogos de antigamente eram mais ricos e estimulantes com relação a ações que permitem desenvolvem a imaginação, socialização e o conhecimento, o que torna a sua utilização na prática escolar como metodologia uma ação educativa mais criativa, mais prazerosa e os conteúdos de fácil compreensão.

Atualmente, somos pegos pela tecnologia abundante e de fácil acesso a todos, os jogos de madeira e papel são substituídos pelos eletrônicos expostos e disponíveis em computadores, celulares e videogame. As brincadeiras ao ar livre, ricas em movimentos e descobertas onde a interação e socialização entre as crianças eram uma das bases,tornam-se cada vez mais escassas.

Há algum tempo atrás era comum ver crianças brincando nas ruas, praças, calçadas, vilas e campos de futebol, o contexto social era menos violento e existia tranquilidade, todos eram conhecidos. Hoje em dia, as cidades estão sendo tomadas por prédios, a cada dia as pessoas se isolam mais em suas casas; as ruas ficam cada vez mais vulneráveis, a violência urbana vem fazendo com que nos tornemos prisioneiros dentro de nossos próprios lares.

As brincadeiras que durante décadas crianças e adultos eram atraídas a se divertir como: queimado, barra- bandeira, cabo de guerra, bola de gude, boca de forno, pelada, tá pronto seu lobo? Amarelinha, passarái, rico e pobre, esconde- esconde,adedonha, quebrapanela, sobra um, pula corda, elástico, dentre muitos outros estão se perdendo com o passar do tempo.

Nesse universo mutante onde os jogos e brincadeiras das gerações mais velhas vão sendo substituídos pelos produtos das novas tecnologias, ainda encontramos na atualidade a famosa "pelada" que se caracterizava como um jogo em que só participavam os meninos. Ainda podemos ver em algumas localidades e bairros da periferia grupos de crianças, jovens e adultos jogando a sua peladinha de final de semana. O futebol é um dos jogos que ainda hoje encontramos em diversos locais, nele observamos o prazer da criança, do adolescente e muitos adultos em sua prática.Gaspar (2009) afirma que:

Hoje ainda se vê com mais frequência as "peladas" de futebol, jogadas nas ruas mais tranquilas, de pouco movimento, em terrenos baldios,nas areias das praias, gramados de jardins públicos e até em algumas praças.

Qualquer espaço público vazio e uma bola servem para a prática da pelada, também chamada de "racha". É um jogo informal, sem normas muito rígidas, onde não se respeitam as regras do futebol.Vale tudo, menos colocar a mão na bola. Normalmente, não há goleiros.

Nesse caso, as balizas são bem estreitas para dificultar o gol. (GASPAR; VIRGÍNIA, 2009, P.1).

Brincadeiras antigas que ainda encantam

Na atualidade com o grande acervo de jogos e brinquedos com que as novas tecnologias vêm dominando e inovando no mercado a cada dia, as brincadeiras dos tempos da vovó veem se perdendo no tempo dando lugar aos brinquedos e jogos eletrônicos. Quando em alguns momentos, em alguns espaços como a escola, em colônia de férias ou mesmo em espaços informais as crianças tem contatos com jogos e brincadeiras das gerações passadas, elas se encantam e quando incentivadas pelos pais, tios e avos ficam fascinados com suas histórias e ensinamentos.

É necessário que seja feito um equilíbrio entre o acervo de jogos e brincadeiras acumulados ao longo do tempo pelas gerações passadas e o que vem sendo construído e socializado com as crianças possam resgatar histórias que permita as gerações mais novas conhecerem como seus pais e avós viveram sua infância, quais as brincadeiras e jogos que povoaram seus sonhos e a realidade do seu tempo.

Ao questionar os entrevistados sobre suas brincadeiras e jogos dos tempos de criança, todas eles se lembram de algumas, dentre as mais lembradas destacam-se: O jogo com bolas de gude, conhecido como "berlinde" em português europeu, ou ainda em nossa língua como gude, bila, burquinha, burca, balela, biloca, bilosca, bolinha-de-gude, bolita, boleba, bugalho, búraca, búlica, búrica, bute, cabiçulinha, carolo, clica, firo, fubeca, goela, arraia, nica, peca, peteca, pinica, pirosas ou (Mangalho), bolinha, piripiri, xingaua, kamikaze, ximbra e bolíndri. O jogo é realizado com uma pequena bola de vidro maciço, pedra, ou metal, normalmente escura, manchada ou colorida, de tamanho variável.O jogo tem várias modalidades, dentre elas a que consiste em desenhar um círculo no chão, onde os jogadores devem, com um impulso do polegar, jogar a bolinha.

Os jogadores seguintes devem acertar a bolinha, e aquele que conseguir retirá-la do círculo, fica com a bolinha. Vence quem ganhar mais bolinhas. Além do jogo de bola de gude, as crianças das gerações passadas tinham o hábito de brincar de roda, era uma brincadeira circular onde em roda, eram cantadas canções antigas e os participantes da roda faziam os gestos e representações que a letra das músicas ia relatando. Algumas músicas como atirei o pau no gato, ciranda cirandinha, a linda rosa juvenil, a galinha do vizinho, a canoa virou, eu entrei na roda,cachorrinho está latindo, o meu chapéu tem três pontas, pai Francisco, pirulito que bate, samba lelé, se esta rua fosse minha, serra-serra serrador, etc. são alguns exemplos.

Na música "escravos de Jô"; a participação é em duplas, cada dois participantes cantam a música "escravos de Jô, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue zá". Cada um com uma pedrinha na mão vai trocando-as e fazendo o que diz a música. Tínhamos a "amarelinha" que tem como base o desenho riscado no chão, onde tem as casas de 1 a 10, fazendo na última casa um arco para representar o céu.

Pula-se com um pé só, dentro de cada casa.

Rodar pião, um pião de madeira enrolado num barbante. Puxa-se a ponta do barbante e este sai rodopiando. A grande diversão é observar o pião rodando, e acompanhar com palmas entoando a música:

Uma outra forma é a que o grupo forma uma roda, e um dos participantes entra no meio em lugar do pião e todos cantam a música e batem palmas. O que está no meio da roda faz os movimentos indicados na canção.

Temos o passar anel onde os participantes ficam em círculo com as mãos juntas e um deles com um anel escondido. A pessoa que está com o anel vai passando suas mãos dentro das mãos dos outros participantes até escolher um deles e deixar o anel cair em suas mãos, sem que os outros percebam. Depois escolhe uma pessoa e pergunta-se "fulano, com quem está o anel?" e a pessoa escolhida deve acertar.

O pula corda é a brincadeira onde duas pessoas batem a corda e outra pula.Durante a execução da brincadeira os batedores vão cantando "um dia um homem bateu na minha porta e disse assim: senhora, senhora, põe a mão no chão; senhora, senhora, pule de um pé só; senhora, senhora, dê uma rodadinha e vá pro meio da rua". Ao final, o pulador deve sair da corda sem errar, vale salientar que está canção varia de região para região.

Empinando pipa: ainda hoje encontramos em alguns bairros e nas praias crianças, jovens e adultos empinando pipa, a escolha do local adequado e amplo, onde não tenha fios de energia elétrica é importante. A pipa vai subindo com o vento e os participantes ficam observando-a ao longe. Hoje existe uma prática perigosa que algumas pessoas usam é a aplicação de cerol na linha, uma mistura de cola com caco de vidro, para cortar os fios das outras pipas. Porém, a brincadeira dessa forma torna-se perigosa e já causou acidentes graves. Assim, use pipa apenas para se divertir evitando usar o cerol, mesmo que alguém lhe dê o preparado.

Batata quente é mais um dos jogos onde os participantes sentam-se em círculo e uma pessoa fica de fora. Vão passando uma bola, bem rápido, de mão em mão e o que está de fora, de costas para o grupo, grita "batata quente, quente, quente, queimou!".

Quem estiver com a bola quando o colega disser 'queimou', é eliminado da brincadeira.O vencedor será aquele que não for eliminado.

Muitos dos jogos e brincadeiras tradicionais têm origens surpreendentes. Alguns vêm dos povos que deram origem à nossa civilização (o índio, o branco, o negro), ou ainda do Oriente. No contexto em que vivemos, onde cada vez mais cresce a urbanização das cidades, a industrialização e a informatização, o panorama das brincadeiras e jogos infantis apontam para uma tendência na qual muitas das brincadeiras tradicionais perca espaço nas preferências das crianças. Nesse universo jogos e brinquedos como a peteca, a amarelinha, a ciranda, a pipa e a cama de gato têm um valor cultural inestimável, e o seu lugar está garantido no folclore.

Cantigas de roda do tempo da vovó.

Alecrim

Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado
Foi meu amor
Quem me disse assim
Que a flor do campo
É o alecrim
Alecrim
Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado
Foi meu amor
Quem me disse assim
Que a flor do campo
É o alecrim

Balaio

Eu queria ser balaio, sinhá!

Balaio eu queria ser... pra andar dependurado na cintura de você. balaio, meu bem, balaio, sinhá balaio do coração...

Essa é uma pequena amostra do imenso acervo de canções que povoaram a infância de muitas gerações e hoje fazem parte de suas mais belas recordações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que através deste trabalho os jogos e as brincadeiras são ferramentas privilegiadas para o desenvolvimento pessoal da criança. Os jogos desempenham um papel fundamental na aprendizagem.

O brincar existe na vida das crianças desde cedo, embora com o passar dos anos o espaço físico e o tempo tenham diminuído com tantas tecnologias ao redor delas. E importante ressaltar nesse momento os benefícios que os jogos oferecem para a aprendizagem da criança, como as atitudes, as reações, o desenvolvimento físico e motor e a interação social.

De acordo com estudiosos sobre educação infantil deve-se privilegiar os jogos e brincadeiras nas atividades pedagógicas permitindo a liberdade de manifestação das crianças. Os jogos e a brincadeira que são ingredientes vitais para uma infância sadia e para um aprendizado significativo, já que o brincar estimula o desenvolvimento intelectual da criança, como também ensina os hábitos necessários ao seu crescimento.

Deste modo os resgates de brincadeiras são de extrema valia no aspecto cultural, cognitivo e afetivos de crianças desde a tenra idade.

Portanto acreditamos que os jogos e as brincadeiras sejam fundamentais para vivência diárias, formando indivíduos criativos e produtores dos seus próprios saberes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola A.; SILVA, Sara M.S. As TIC BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultutra. Editora: Cortez. São Paulo, 2010.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTELLÒN, Lena. Como brincam nossas crianças. Revista Isto É, São Paulo, n.10 ano 46, p.40-40, 03 out. 2007.

FERNANDES, Sidnei. Brincadeiras Tradicionais. Publicado em 16/10/2009. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 12.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas. V.35. n.2. p.57 - 63. São Paulo,1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. São Paulo: Cortez 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. São Paulo: Cortez 2010.

_____. O jogo e a educação. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. – 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Francisca Josélia Inocêncio de. Práticas culturais lúdicas em jogo: tradição e atualidade nas brincadeiras da rua. In: XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Universidade Federal da Bahia: PAF I e II, Salvador : 2011. p. 01 - 12.

LOPES,K. R., MENDES,R. P., FARIA, Vitória L. B. de. organizadoras. Coleção Proinfantil - Livro de estudo: Módulo II /– Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

MÜLLER, V. R. et al. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. Revista Digital, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007. Disponível em: < http://www.pca.uem.br>. Acesso em: 27 nov. 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. Cadernos de pesquisa em administração. São Paulo. V. 1, nº 3, 2º Sem, 1996.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RAMPAZZO, Lino. Metodologia Científica – para alunos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Editora Loyola – 3ª edição, 2002.

SANTOS, Camila Ramos Dos; DAMASCENO, Mara Laiz. Desenvolvimento motor: diferenças do gênero e os benefícios da prática do futsal e ballet na infância. Revista Hórus, São Paulo, v. 4, n. 2, p.177-187. Out-Dez 2010.

SILVA, José Manoel. Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget. Publicado dia 15 de abril de 2006. Disponível em: bocc.¬uff.¬br/¬pag/¬silva-¬jose-¬manuel¬pensamento--linguagem.¬pdf Acesso em:12/10/2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole ET all. – 7ª edição. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFETIVIDADE: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

ROSANA DA SILVA

RESUMO

Este trabalho de pesquisa bibliográfica tem como propósito observar e considerar o âmbito do ensino superior referente ao trabalho pedagógico das relações humanas em sala de aula.

Partindo de um desconforto quanto a função da afetividade, levou-se em consideração a concepção superficial dos profissionais da educação quanto a compreensão de como se constitui o desenvolvimento do estudante deste nível de ensino.

Dessa forma conduziu-se uma breve contextualização sobre o afeto e a forma como cria e regula a rede de expectativas no professor e no aluno.

A pesquisa teórica contou com a fundamentação de Canhoto, quanto a constituição de educar pensando neste novo aluno e neste novo mundo, atribuindo valores aos campos funcionais de sua teoria, o movimento, a afetividade, a inteligência e a interação social, ou seja, a tríade pensar-sentir-agir, a observação das relações interpessoais do homem com o meio-ambiente.

Assim concretizada a intenção de pesquisa teórica aliadas a observações da prática cotidiana, deixa exposto o interesse de tornar público este artigo, afins de articulações de pontos de vista em prol de elevar o conhecimento científico quanto ao papel da afetividade no ensino superior e para que todos os profissionais da educação possam estar sempre disponíveis e abertos, com uma nova percepção do mundo e que possam se fazer adultos pensantes e responsáveis profissionalmente ao abraçar a carreira escolhida com amor e carinho; assim como abraço a minha condição de ser professora.

Palavras-chave: Relações humanas, afeto, caráter e ações pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo procurará apresentar como; administrar as relações humanas no contexto da afetividade no Ensino Superior e dar continuidade a pesquisa iniciada na graduação, explorando este amplo contexto das relações pessoais e na quebra de paradigmas deste universo ainda mítico da educação superior e as relações do educador e educando. Antevendo, também, situações antes indiscutíveis que caminham para um processo de maturação sem passar pelo processo de florescimento, equiparadas às mudanças ocorridas neste século.

Objetivamos, apresentar ações pedagógicas do professor com seus alunos como uma via de mão dupla que continua enfatizando o envolvimento das relações pessoais para a obtenção do êxito escolar e relacional e as nuances de ensinar com afeto. Para a realização deste trabalho, utilizaremos pesquisa bibliográfica, palestras e teses para fins de conhecimento. O trabalho será estruturado em duas fases: a primeira tratará das relações humanas, destacando o afeto versus caráter; a segunda apresentará as ações pedagógicas, visando ao objetivo do trabalho, com análise de dados bibliográficos.

2. RELAÇÕES HUMANAS

"Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/ interno, por sensações ligadas as tonalidades agradáveis ou desagradáveis [...]" (Revista viver: mente e cérebro, 2006).

O afeto é regulador da ação, influindo na escolha de objetivos específicos e influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento. E quando as pessoas se sentem seguras, que aprendem com mais facilidade. Cria-se uma rede de expectativas recíprocas entre professor e aluno que podem ser ou não harmoniosas. A interpretação que o professor faz dos alunos é fundamental; além disso o professor necessita compreender os aspectos da sua personalidade e sua influência sobre a turma. Porém, cabe ao aluno deixar-se envolver tanto nas questões didáticas e relacionais das atividades, com o professor e seus amigos de sala.

Investir esforços na formação e no desenvolvimento de seres humanos nunca foi uma questão fácil, pois envolve compreender a dimensão social da sua tarefa como pessoa e por questões de sobrevivência deste ameaçado planeta precisamos, no mínimo, de bom senso para preservar o ar, as águas, a terra, as plantas [...] e os professores. Estes, sim! Os professores poderiam e deveriam ser incluídos aos elementos que garantem o equilíbrio do nosso ecossistema. Porque ali está presente o homem. Homem que precisa ser humanizado pela educação, tarefa principal do professor, e este ser maculado pela sensibilidade desta humanização de ser afetivo e ter afeto, tarefa principal do ser humano.

Impregnado de intencionalidade; o fazer do professor é capaz também de fazer brotar o sujeito epistêmico, que poderá optar por valores, alterar rumos na vida, priorizar a ética e a estética nos seus comportamentos. Ensinar ao homem que, neste universo que ele explica, está contido o homem, que pouco se entende, é como o bater de ondas em uma muralha de pedras. Viver melhor com todos ainda é uma ciência inexplorada. Pensar nisso permite lembrar a afirmação de uma sofrida mulher africana, que desesperada diante do nada em que reduziram sua autoestima e da sua comunidade, propôs-se a alfabetizar e a ensinar crianças jovens e adultos, propagando ao mundo as mudanças deste ato: "A educação ensinou-me a amar novamente o ser humano". [Fórum Cultura de Paz e Pedagogia da Convivência – ação e políticas públicas – Professora Lia Disken – 28 de maio de 2008 – Auditório do MASP- São Paulo / SP]. Ao confronto final, devemos a Rosa (2010, p.458) as palavras de sua figura literária – Riobaldo, corroborar com esta mulher africana, escrevendo: " "qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura [...]". com esta reflexão é preciso renovar a certeza de que aprendera ensinar, aprender a aprender, aprender a amar, aprendera ser afetivo e ter afeto são formas de ser feliz.

Felicidade, uma capacidade inimaginável de agir sobre o planeta e a vida, inferindo e criando. Ao mesmo tempo, uma incapacidade total de manter os elementos básicos de sustentabilidade da vida em sociedade. Na história, a ameaça de guerras e doenças e outros fatores; às ameaças de sobrevivência humana, a ciência moderna aliada à tecnologia agiu e reagiu; resultante na ética de maior respeito, solidariedade e de cooperação para estes seres que clamam em busca do eu e do outro.

"A posição social conscientemente avaliada, constitui-se na força do desenvolvimento psíquico e social. Os mecanismos funcionais como a memória, a intuição, a atenção, a sensibilidade, o interesse frente as adversidades, enfrentadas conduzem à constituição de uma super resistência a transformação da inferioridade em superioridade, a incapacidade em competência e talento." (VYGOTSKY,1994, p.39).

Portanto, tratando da fragilidade deste ser humano, qualquer forma de ameaça real ou imaginária gera o conflito, que é o estado provocado por reações distintas, pois os indivíduos são diferentes e reagem diferentemente a estímulos na mesma realidade. Coexistem entre si conflitos conceituais, de ideias, de interesses, de julgamentos e opiniões dentro de uma cultura de extermínio corporal e emocional de indivíduos, de conflitos grupais, de destruição devoradora da natureza e de guerras injustificadas, gerando o confronto do choque.

A guerra com o objetivo de subordinação, claudicou e mesmo eliminando uma das partes do conflito, não geriu as emoções do ser humano. Não se trata de acabar com o conflito, pois pode representar a homogeneização da civilização que projeta ambivalências e um ser humano paradoxal.

O confronto não é somente entre nações, mas também entre classes sociais e no próprio indivíduo que não consegue resolver seus conflitos internos ou psíquicoemocionais entre seus pares. Como um alpinista em processo de escalada, as etapas do conflito e confronto geram medo, medo este que vem da ignorância, que vem da incompreensão.

Combatemos a ignorância com a educação como base, como trampolim, até dimensionarmos o seu real papel, o qual é o de evitar a recorrência do confronto gerado por tensões, antagonismos, desconfianças e medos, resultados de memórias de sofrimento, de destruição e morte intelectual. Um bom exemplo é o Tratado de Versalhes (1919), notável de armistícios, porém os conflitos latentes não foram resolvidos (na Alemanha o Tratado causou choque e humilhação na população, o que contribuiu para a queda de Weimar, em 1933, e a ascensão do nazismo) e suas consequências no mais frágil de todos os elementos, o Homem.

Necessitamos reescrever nossa história com uma cultura de paz e nas suas várias dimensões: Individual, social, ambiental, escolar e militar. Educar para a paz é educar para a sobrevivência; sem paz não há sobrevivência. Que por sua vez, é baseado na convivência entre as diferentes formas de pensar e agir e com parcerias de cooperação e democracia, fraternidade e tolerância, respeito ao outro e solidariedade, informações partilhadas e estratégias de reinventar e transformar em igualdade. Estes segredos para uma educação libertária e apropriação do eu como sujeito de direito sobre ser afetivo, ter o afeto como algo mensurável é ressignificar a forma de educar com afeto.

Segundo FREIRE (1996, p.10), esse é o motivo pelo qual ser professor está além de um papel ou de uma profissão, é antes de tudo fundamento, que exige preparo científico, seriedade, desprendimento e acima de tudo amor, afeto e humildade, "[...] é impossível ensinar sem a capacidade forjada, inven-

tada e bem cuidada de amar [...]".

O respeito que fundamenta a igualdade de direitos, tornar-se efetivo para si mesmo e com os outros, no desenvolvimento da autonomia sem deixar sofrer abusos e desrespeitos. O diálogo é um fator essencial e parte de todo o processo educacional, não pode existir sem a esperança, que está na raiz da inconclusão dos homens. Como alavancas e de pontos de partida diversos, todos se movem em permanente busca em comunhão uns com os outros. Perspectivas, princípios éticos, coexistem como formas de compromisso voluntário; entrelaçados à vivência, aos direitos e a vida como prioridade é inegociável, imune a qualquer apologia social, política ou religiosa.

Laicismo e liberdade de consciência facilitam o direito de ter crenças e deve ser entendido como atributo daquilo que não possui caráter ou vínculo, porém sem engendrar no conceito dessas sociedades. O ser humano é ternura no processo vital, na sua formação como pessoa, na acepção dos conteúdos, de cultura e com a esperança como mola propulsora, de sua força que acompanha o ser humano desde a mais tenra idade. Aspiramos e confiamos em tempos melhores, em pessoas melhores. Projetamos assim ter um professor que viva na entrega do outro, como uma estratégia e como requisito essencial e com o exercício constante da alegria.

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra". (ALVES, 1994, p.04).

Acredita-se em um mundo voltado para os direitos humanos, uma sociedade fraterna, com políticas públicas observadas pelos governantes. Desde a menor idade, com planejamentos e conjuntos de ações que tenham como principal requisito o afeto. Para uma escola fortalecida e respeitada e com uma educação que contagia as pessoas, que dignifique seus projetos e concretize os sonhos dos seus educadores e educandos, unir forças e estreitar laços é o que tem de ser feito para ser vivido. Uma nova forma de se viver na terra e uma nova escola para seres humanos reformulados.

O propósito da educação com afeto é fomentar e facilitar a formação de pessoas em todas as regiões e ao longo de suas vidas como um fair play do esporte, mas focado na educação (honestidade, lealdade, atitude firme e digna, respeito aos seus pares, delimitado pelas regras, porém mantendo a generosidade, oportunidades e a comercialização das ações). O que descaracteriza as formas ultrapassadas de ensinar, transformando o ensinar em formas de socialização que se revertem em planos de ensino, elaborações de novos projetos e estratégias.

Segundo CURY (2013, p.55) em sua tese para o Programa Freemind, devemos encantar nossos filhos e alunos diariamente, esse é o caminho para evitar suicídios, superar traumas, abrir mentes para o prazer de viver e educar. "Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da Inteligência, um semeador de ideias".

O futuro aberto a possibilidades individual e coletiva, para a integração, aprendizado e fomentação de ideias é o que culminaria na projeção de um caráter em constante evolução, mas de valores concretos. Levando em consideração que o ser humano faz parte desse contexto histórico, dos impactos entre micro e o macro, sem isolar o ser humano e as mudanças ocorridas nele associadas ao ambiente e as suas relações.

Através das interações, podemos lapidar o caráter e moldá-lo para a base estrutural das relações contextuais escola, sociedade e família; até mesmo a latente transição entre classes sociais, mudando seu foco, suas ações e delimitando para atender aos padrões da sociedade. Partindo desse contexto, a escola passa a atender todas essas diferenças culturais e sazonais inerentes ao ser humano e ao seu caráter.

Esta estrutura é a chave do caráter e isto tem a ver com a globalização, pois pensamos o caráter como algo fracionado ou em camadas e agimos como se fosse um elo, mas ele nada mais é do que a forma eficiente de pensar e fazer o hoje para o futuro. Caráter é também um recurso de aprendizagem, aprendê-lo na democracia, na pluralidade, torna-se argumento, como forma de aprender a viver nas diversas formalidades que a sociedade nos apresenta e na multiculturalidade da nossa história e do nosso aluno. Centrados na emancipação do eu representativo e participativo, implica reconhecer a dimensão do ser humano e sua democratização nas relações com o outro e consigo mesmo. Os dispositivos educativos e históricos, as tramas formais e legais definem um eu passivo e atormentado, mas, quando aprendemos a construir o caráter, quebramos paradigmas e nos reconstruímos a cada momento.

O convite está feito. As respostas modificaram-se no processo a movimentação se torna flexível, mas a gratidão, a admiração, o respeito e o afeto ainda são algo em construção; uma revolução de neurônios reativando o cérebro em toda a sua plasticidade, promovendo um corpo em conhecimento e uma mente enriquecida e agradecida como o discípulo diante do seu mestre. Beethoven costumava dizer que sua música tinha um grande poder sobre as pessoas, ela podia fazer com que sentissem tristeza, alegria, excitação, nervosismo ou qualquer outra sensação, pois bastava que deixassem que seu estado de espírito fosse levado pela melodia. Ele parecia compreender a natureza do ser humano, portanto, todos nós temos o dever de compreender a nós mesmos e ao outro, como recurso de sobrevivência e superação

da espécie humana.

"Para mim, facilitar a aprendizagem é o objetivo da educação, a maneira pela qual podemos aprender a viver como indivíduos que querem tornar-se pessoas[...]Sabemos[...] que a iniciação de tal aprendizagem não se baseia nas habilidades pedagógicas do líder, nem no conhecimento erudito que tem do assunto, nem em seu planejamento curricular, nem na utilização que faz dos recursos audiovisuais, [...] nem em uma abundância de livros, embora, em certas ocasiões, cada um destes itens possa ser utilizado como um expediente importante, [...] a facilitação da aprendizagem significativa se baseia na qualidade das atitudes que existem no relacionamento entre o facilitador e aquele que aprende. (ROGERS, 1985, P.331).

2.1- AÇÕES PEDAGÓGICAS

Em muitos casos, a solidariedade não significa apenas reconhecer a situação delicada de uma pessoa ou grupo social, também pode remeter para uma responsabilidade recíproca. Pensando desta forma é que elencamos o diálogo para alargar os horizontes e estimular a exigência de um pensamento afetivo, pois para se responder e argumentar as ideias tem que se fazer uso do raciocínio; sendo este o objetivo de evitar atitudes negativas ou degradantes entre os indivíduos, o respeito mútuo e a afetividade se apresentam como ingredientes essenciais para evitar crises, conflitos entre eles ou seus pares e grupos.

Portanto, faz parte do cotidiano de ser professor ações diárias estruturadas e alicerçadas no agir justamente e desejar o que é justo, ou seja, pessoas capacitadas no outro. Pessoas capazes de olhar e enxergar não como um scanner, mas como um leitor óptico para disponibilizar-se de ser e estar na posição do outro não apenas, oferecendo ajuda, ouvindo, explicando, refletindo, mas também posicionando-se intervindo e principalmente vivenciando determinadas situações. Penso que, para ser uma pessoa capacitada no outro, faz-se necessário descobrir novas formas de "ser humano".

Não basta ter sensibilidade, tem que ser sensível ao toque. Esta problematização do que ocorre no contexto social deve possibilitar a troca de informações e a reflexão sobre os sentidos e os significados de ser cidadão, em suas formas de atuação individual e coletiva. Isto permite estabelecer relações entre o momento vivido e as atuais formas de compreensão de ser professor/ educador, mestre, aprendiz e aluno sempre.

[...] Doença é falta de educação. Roubo, assassinato, Agressão é falta de educação. Falta de alimento e fome; é falta de educação. Explorar o próximo é falta de Educação. Ser explorado também é falta de educação. Legislar no interesse próprio é falta de educação. Estresse, depressão, angústia existencial, pânico, tudo isso é apenas falta de educação.

Trair a relação afetiva; é falta de educação. [...] (canhoto, 2003, p.19).

Mobilizar pessoas para ir ao encontro do novo é ação central da prática a longo prazo e ajudar a responder a um desafio imediato, gerando a capacidade de habilitálas a responder satisfatoriamente a uma sucessão de situações. Para isso, é necessário estabelecer diretrizes, o que possibilita que cada aprendiz atinja seu potencial, assegurando simultaneamente um grau elevado de inovação nas práticas de ensino para oferecer uma aprendizagem personalizada a todos os estudantes e, ao capacitá-los, a transformação acontece e a rede de colaboração constrói a diversidade. O aprimoramento do ensino requer aprendizagem contínua, requer exemplos, papéis. Papel de ser ativo, lúdico, social, afetivo, cordial, cortes e antes de tudo isto; ser verdadeiro e ético para que suas atividades fluam à partir da experiência compartilhada. O potencial do educador é bem mais compreendido quando a capacidade de aprendizagem é reforçada por intermédio de modelos e o uso deliberado de um conjunto de estratégias ricas em conteúdo que transforma a forma de enxergar o outro, tanto na figura do educador quanto do educando.

Para que possamos ensinar com afeto, precisamos tomar um novo caminho que use a diversidade para impulsionar o aluno e isto depende de práticas excelentes que sejam desenvolvidas, compartilhadas, demonstradas e adotadas em sala de aula. É de suma importância entender, que facilitar essa transformação do sistema e de práticas requer antes de tudo perseverança, devido ao grau de segmentação que exige o Ensino Superior e somente validado com certas condições atendidas: primeira, que exista clareza sobre a natureza da intervenção, que seja relevante, não seja contraditória e nem mal interpretada, segundo que exista clareza quanto aos modos, dá mais produtiva colaboração a uma simples e informal bate papo.

O caminho para o aprimoramento de vidas é transitório e sua contribuição ao sistema ocorre por meio da disseminação de melhores práticas e por meio do trabalho formal e sistemático, mas o êxito esperado, a sensação de dever cumprido, o sorriso, a admiração do professor pelo sucesso do seu aluno é o resultado concreto de uma escola bem-sucedida, um aluno capacitado para si para o outro e para as questões que a vida lhe propuser. Em tal caminho encontram-se mestres corajosos que se envolvem profundamente com a organização do ensino, da aprendizagem, do currículo, da avaliação, a fim de personalizar a aula para cada estudante e ao fazerem isso, transformam as suas salas de aula em território único de aprendizagem pessoal e profissional com relacionamentos construídos dentro e fora da escola. Eles também compreendem que tudo

isso requer uma organização pessoal forte e confiável e empenham-se pela igualdade e inclusão agindo sobre o contexto e a cultura, oferecendo a sua comunidade escolar um sentido de valor e fortalecimento, fazem isso assumindo papeis e compreendem que para mudar um sistema maior e preciso envolver-se com ele de maneira significativa.

À medida que realizarmos esses objetivos, a educação por fim se tornará não um simples reflexo do ontem, não simplesmente um meio de viver melhor o hoje, mas um processo interessante pelo qual ajudaremos todos: crianças, jovens e adultos a aprenderem como criar pontes e avançar por fronteiras sociais e herdarão o direito e o dever de inquietar-se e explorar, quando vier o amanhã. O questionamento a seguir poderá ser feito: crie um valor, ajude cada pessoa a pesar as alternativas e fazer escolhas livres, valorize as ideias, questione quem as teve, por que rejeitou outras e o que espera que aconteça? Estimule sempre seus alunos a decidirem e a prezar o que querem, pergunte por que isto os torna felizes. Isto mudaria suas vidas? Ao afirmarem suas posturas como alunos, dê-lhes as oportunidades de reafirmarem seus conceitos publicamente, diga a eles quando tomou suas próprias decisões e o quanto estava disposto a defender o que era parte de seu projeto de vida. Anime-os a se comportarem e viverem por suas próprias convicções, isto tudo é também um pouquinho de "amor fraterno" e ser afetivo com o outro, pois este futuro soturno na educação não precisa acontecer e como educadores queremos continuar a servir de modelo dos valores que acreditamos.

2.2- APRENDIZADO PARALELO

É o momento que identificamos as situações de aprendizagem já vividas em que afetividade estava presente e valorizamos todas essas situações em que existe um bom vínculo entre educador e educando.

Estudar e compreender esses fenômenos inconscientes não apenas nos deixará atônito, mas também nos levará a uma nova compreensão sobre as ciências da Educação, a Psicologia, a Sociologia e as relações Sociopolíticas (CURY, 2014, p.31).

Nos últimos anos, os educadores estão se tornando cada vez mais cientes de que a concentração implícita da maior parte dos currículos no desenvolvimento de habilidades puramente cognitivas (intelectuais), pode ser prejudicial se desprezar o lado emocional e criativo dos estudantes. Esse domínio afetivo é inseparavelmente ligado ao aprendizado das habilidades cognitivas. Esta percepção tem provocado esforços por integrar na sala de aulas o conhecimento intelectual de assuntos que melhorem o autoconhecimento, a criatividade e a sensibilidade interpessoal dos estudantes, essencialmente durante o período histórico e pandêmico que vivemos.

Como um veículo para a educação afetiva, as histórias transformam-se em roteiros, proporcionando papéis prontos que representam sociedades de tipos diatópicas e utópicas; mais humanizados que tem como ponto de partida o outro, não o eu e que atribui a seus membros os papeis dos principais personagens e trata de recriar e aperfeiçoar os principais eventos descritos na trama deste aprendizado relacional. Relacionar-se no contexto escolar implica em ser um estudante de si mesmo, de sua vida pessoal e intelectual, recontar sua estória, as tramas e os traumas do como envolver-se para aprender a ser autor e protagonista, sabendo ceder e conduzir e no momento certo aplaudir. Sobre o processo do aprendizado em geral e o impacto escolar, somente usado como estímulo ao desenvolvimento intelectual ou como autorrealização, pode ser uma força na democratização dos papéis educacionais porque qualquer pessoa pode especializar-se em educador e educando, independentemente da idade ou experiência acadêmica. Sem dúvida, que o professor pode fazer valer sobre a turma suas próprias intenções, explicando a evolução histórica e relacioná-la com as tendências presentes, mas, como em qualquer turma heterogênea, existirão estudantes também possuidores de uma diversidade de informações, muitas vezes até mais que o professor, pelo menos em dados reais e atuais.

Uma vez aberto este campo livre aos assuntos presentes no vínculo entre os estudantes e os seus professores, são leitores da palavra em camaradagem e ansiosos por troca de informações sobre eles próprios, autores favoritos e donos de sua própria história para que o professor disponha deste momento, para partilhar estas experiências em clima de entusiasmo, juntando suas orientações, em formas representativas, suavizando o papel de provedor monopolístico, de conhecedor e detentor dos saberes. A mútua exploração, o temor do novo, o mistério do universo intelectual e dos destinos desta humanidade de seres curiosos, com certeza podem resultar na criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagens. Aprender para o futuro, aprender para si próprio, aprender para a sobrevivência, aprender para a reestruturação, enfim, diversos argumentos e apenas uma razão: o aprendizado contínuo e inerente ao ser humano. Pois muito bem, está tal "formiguinha" que nos incita a curiosidade, que nos inflama a questionar a buscar as respostas é a mesma que nos orienta a partilhar o que sabemos. Isto é realmente aprendizado paralelo, não somente troca de informações e de saberes, pois, quando trocamos apenas damos ou recebemos, não existe tal configuração neste saber paralelo que dignifica, inclui, informa e se faz presente em todas as vivências do cotidiano, seja em sala de aula, na cantina, na biblioteca, no passeio do parque. Este é um processo de prezar, escolher e agir e deve ser fortaleci-

do pela valoração, pois vivemos em uma sociedade em que tempo é dinheiro e energia é a maneira como gastamos nosso tempo, dinheiro e energia revelam aquilo que damos valor, pois estamos todos reformulando nossas ações, principalmente quando estamos suscetíveis as mudanças radicais do senhor chamado tempo.

À medida que estes estudantes saem do casulo de sua sala de aula e vão para o mundo exterior é como se uma barreira tivesse se rompido e eles começam analisar questões antes despercebidas, pois, além de ter metas a alcançar, eles têm desafios a cumprir, têm que adquirir habilidades potenciais para obterem o que querem e diferenciar o que desejam. Tradicionalmente, o tema tem sido considerado como um quadro fixo e que todos os estudantes precisam saber: ensino, qualificação, teorias e práticas resultam na transição estudante/profissional qualificado. O desvio do conteúdo para o processo profissional acontecia de forma mecanizada e aprender por aprender passou a ser mais importante do que fatos e conceitos. Quando este profissional do século XXI começou a questionar por que deveria ser selecionado; aquele ou aquela que estava enraizado no seu trabalho e por que não quebrar este paradigma de ser um profissional atuante e que muda de acordo com seu aprendizado e busca não somente a ascensão profissional, mas também a qualidade de vida e novos desafios profissionais. Temos uma batalha para travar: a incorporação das abordagens da educação humanística aos cursos existentes com enfoque específico em uma educação de excelência emocional; pela reorganização de toda a graduação e de todo o espaço dito escola, faculdade, universidade, enfim espaço educativo não apenas educacional. E como argumentou Mario Sérgio Cortella, educação é originária na família e estende por toda a vida escolar e profissional (educação x escolarização).

2.3 – ARGUMENTAÇÃO

São questões específicas direcionadas ou não a esse vínculo relacional professor versus alunos, quando surgem as percepções e dificuldades presentes em tal relação. O alcance, a qualidade e a maleabilidade do conhecimento caem todos nesta categoria, de modo que uma descoberta científica, uma nova teoria, novas concepções verbalizadas a respeito de como as coisas funcionam. Aqui é possível estipular metas pessoais. Neste segmento, os estudantes e os professores estudam a si mesmos, eles próprios são o tema e reaprendem os processos de autoconhecimento, esclarecimentos de valores e de comunicação que continuarão a servir daqui a vinte ou quarenta anos, quando é de se esperar, o mundo será muito diferente, pois ninguém pode predizer os valores que emergirão de um processo de reestruturação em evolução. Sem dúvida, muitos dos nossos mais caros valores são dignos de ser mantidos e serão mantidos nos anos vindouros. Outros, porém, quer particulares ou partilhados com a sociedade, cairão pelas tabelas.

Quando negamos nossos sentimentos e os ocultamos dos outros não podemos realizar nossas crenças e elaborar novas práticas para a condução de novas situações educacionais; mas neste caminhar surgem metas, que por meio de ações efetivas e antes experimentadas nos proporcionam condições de aperfeiçoar nossos atos pedagógicos; e ao abrirmos mão do controle sem nos debater no mundo e aceitamos as primeiras tentativas como trilhas para chegar a um caminho e sem procurar as consequências mais as causas; sugere o efeito do caminhar com pontos de tropeço, paradas, declínios; mas também de pontos suaves; pois dentro das perspectivas em uma sala de aula os sentimentos permeiam a todo momento a ações. Podemos adotar e discutir diversos temas e estratégias, mas compartilhamos hoje com a ciência, as tecnologias as habilidades necessárias para começarmos a planejar ambientes de aprendizagem em que os jovens aprendam um processo pelo qual criem seus próprios valores e modelos e somente assim poderemos transformar futuros preferíveis em futuros prováveis. A situação dentro desta "multidiversidade é toda especial, pois é um lugar em que as pessoas têm tempo para explorar os limites pessoais e sociais e dos vários papéis em que nasceram e continuam a desempenhar. Aqui, a pessoa é única, porque além de ser um lugar em que as pessoas que são classificadas (e se classificam) em diferentes papéis podem reunir-se em seus pares, é também lugar em que, nesta altura do tempo, todos partilham de uma alienação comum, com as informações em tal quantidade que a velocidade da luz deixou de ser a estrela principal e tomou forma como atriz coadjuvante no papel de estudante e professor que lhes foi atribuído.

"Graças a Deus somos absolutamente desiguais [...] Somos peças complementares de um quebra – Cabeças[...]Hoje pensamos ser a maior das peças, a mais importante, e amanhã percebemos que Somos a menor, a mais insignificante [...].(CANHOTO, 2003, p.160).

Toda educação é comumente considerada como educação para o futuro e os modelos de ensino e aprendizado para o futuro precisam integrar aprendizado e vida, o pessoal e o político. Sendo o futuro da educação superior visto como uma evolução contínua de formas experimentais novas e autoconscientes, com cada um tentando ao mesmo tempo apoiar o desenvolvimento individual dos diretamente envolvidos e criar compreensões, habilidades e metas sociais necessárias à evolução da espécie e fortalecer a democracia. As maiores batalhas travadas dentro de universidades públicas é a de formar um cidadão preparado para ajudar a resolver os problemas emergentes da

sociedade que se sobrepõem a todas as outras questões, desde o acesso e permanência nestas universidades. A maior parte dos estudantes chega até a universidade mobilizados pelas suas famílias, por pressões da sociedade que exige um diploma como pré-requisito para o ingresso em um emprego ou carreira e são apanhados em um dilema: o que aprender, o que precisa ser feito, que trabalho vale a pena fazer?

Para a maioria destes estudantes, quatro ou cinco anos de um curso não deixa espaço para crescimento e desenvolvimento individual e, sob a pressão de exames e trabalhos regulares, poucos estudantes desfrutam da estimulante experiência de acompanhar um problema social atual, um problema intelectual. Que os leve fora da sala de aula para gerir suas próprias questões. Com o interminável estilo acadêmico vertiginoso e competitivo quem atreve-se a expor para debate sentimentos e ideias, reprime a consideração dos seus valores morais, interpessoais, sociais e políticos e o local onde deveria ocorrer a relação das decisões e ações, o local de testá-los, construir seus modelos, destruí-los e reconstruí-los quantas vezes fosse necessários, dificilmente são explorados a fundo, tratados apenas como uma escultura pós-moderna, mas esculpidos como um castelo de areia.

Está em jogo a possibilidade da evolução destas instituições, para muitos a escolha estreita-se rapidamente, ou seja, para aprender como vencer o sistema ou sair, deve a instituição ou a educação em si atender as necessidades de uma sociedade que não a aprova inteiramente, questiona seus métodos de avaliação, aprovação e reprovação, porém depende inteiramente delas para a manutenção da sua economia e abertura de novos campos profissionais. Estas instituições acabam fixando suas normas e regras para estudantes, professores e administradores. Um mundo no qual se opõem e se unem veículos de comunicação incontroláveis e no qual a sobrevivência exige uma comunidade atuante, participativa e significativa para atravessar e superar está alienação paradoxal. Se existe uma experiência comum forjando a consciência estudantil, talvez seja o sentimento de profundas contradições e o problema não é encontrar caminhos ou palavras adequadas, pessoas comprometidas e compromissadas com o eu e o outro, mas sim, que estas mudanças ocorram e seja um processo indolor. Que em sua essência tais mudanças sejam não apenas encontrar soluções diplomáticas, políticas ou estruturais, mas, sim transformar salas de aulas, professores e administradores em pessoas confiantes e alunos que percebam que estes adultos oferecem excelência em suas oportunidades não com um belo discurso, argumentos irrefutáveis e para suas próprias finalidades, mas com ações conscientes. O Ensino Superior, as universidades, são instituições para a grande massa social em tão grande escala como jamais foi possível, visto a gama de projetos sociais, mas independentemente desta questão social e política, devemos nos mover para o futuro com permanente devoção aos sonhos e ideais.

2.4 - PERCEPÇÃO

Acontece quando o vínculo correto se estabeleceu entre professores e alunos, o que contribui para que aprendizagem aconteça, se fortaleça e cresça gradativamente. Apesar de algumas concepções divergirem entre si, no que diz respeito a esse aspecto, é inegável também a relação entre os fatores afetivos e os atos inteligentes. A menos que se creia que o futuro é inevitável e que não temos absolutamente domínio sobre os nossos destinos privados e públicos, traz também em si a maior preocupação com os valores. Naturalmente que está preocupação não é nova, mas apenas de que maneira esta tal preocupação com este vínculo deve acontecer. Ensinamos valores no passado, no presente ou tentamos fazê-lo. Ensinar, estabelecer vínculos pode não ser o bastante para o futuro, pois a criança de hoje é o adulto de amanhã, rodeado por uma espantosa quantidade de alternativas; mas a complexidade de nossos tempos modernos tornou o ato da escolha infinitamente mais difícil.

São inúmeras as áreas de conflito e confusão: política, ações sociais, religião, amor, sexo, extrema pobreza, doenças, desigualdades sociais, dentre tantas outras. Tradicionalmente, o conteúdo das perguntas varia de geração para geração, porém as perguntas conflitantes permanecem quase as mesmas; mas a percepção de ser social, com vínculos preestabelecidos, originários dos educadores da sociedade, os pais, as igrejas, as escolas e as universidades. Caminham a passos lentos e retroagem a todo momento em função de que existem interferências a todo momento das quais estes novos seres, não necessariamente serão autônomos nos seus pensamentos e atos. Pais e igrejas, primeiros vínculos relacionais estimuladores ou castradores, servirão como base para qualquer amadurecimento educacional e relacional, e a essa maneira de tratar a questão, chamamos de moralizadora, embora tenha sido chamada também de imposição, repetição, doutrinação. Moralizar é transferir direta ou indiretamente um conjunto de valores para este ou aquele grupo em lugar de arriscar a possibilidade de que você venha acabar com o que for mais conveniente e ético para nós enquanto sociedade.

Num mundo em que o futuro literalmente desenrola a nossa frente como uma "cortina de fumaça", qualquer uma dessas situações de percepção pode ser muito sábia ou muito tola, útil ou prejudicial, moral ou imoral e não importa o quanto formos sinceros em nossa maneira de ensinar ou abordar assuntos, adotando estratégias e quebrando

paradigmas, tudo o que ofertamos, na verdade, é apenas uma forma conceitual de mais um elemento, mais uma mensagem, processada junto ao restante das ações de educação humanística. Procuramos nos relacionar, ensinando e aprendendo, nas situações intrapessoais e interpessoais. Podemos pensar nestes critérios como processos para o enfrentamento dos desafios desconhecidos do futuro, para que os educandos sejam capazes de enfrentar desafios, de orientar-se através de todas as difíceis escolhas de valores. Fazemos escolhas o tempo todo, mas elas não podem ser voláteis.

A educação deve ensinar um processo de escolha "cada vez, é preciso fazer tabula rasa da experiência precedente, antes de abordar toda nova experiência" (MARCHAND- 1985, p.107).

Podemos evocar respostas emocionais através da adição de elementos inesperados. Quando as coisas se movem ao longo de um ritmo constante, a ativação do cérebro também permanece constante; mas quando ocorre um evento surpreendente, o cérebro registra um salto na atividade, tendo nossas emoções como o nosso sistema de alerta e que definem a formação de atitudes e habilidades sociais. Há pouca dúvida de que a percepção influência o pré-conceito da forma como vemos o mundo, sendo o desafio criar experiências de aprendizagem que são suficientes significativas e envolventes e que provoquem reações positivas.

2.5 - COMPREENSÃO

Compreender simplesmente acontece; é um processo, e evolui quando compartilhamos os sentimentos com os outros e respeitamos suas ações e nos disponibilizamos a aceitar seus atos como algo valioso e concreto que faz parte do seu significado de vida, ressignificando nossas experiências. O futuro é importante para todos nós, portanto, devemos manter uma estabilização desta relação favorável no momento que a aprendizagem se fortaleceu e alguns valores permaneceram contidos e implícitos, tais como: confiança, respeito, admiração, persistência e empatia. Ações distintas, com a mera reversão das práticas educacionais instituídas, sem doutrinação, mas direcionadas a fortalecer emocionalmente os aprendizes para que possam aceitar a si próprios, construírem um campo seguro e satisfatório para reescrever uma nova história, com uma visão humanista de ações conjuntas, ligadas e interligadas, simples e complexas, mas de suma importância para que se desenvolva a leitura de mundo, a escrita das razões, a reflexão das atividades, a aprendizagem e a pesquisa autônoma. Porém , devemos ter ciência de que um professor não pode permitir que tais sentimentos do saber e do conhecer que são necessários para um aprendizado significativo do aluno, interfiram no cumprimento ético de seu dever de ser professor e que situações diferenciadas, adotadas com um determinado aluno, apenas norteada por esses elementos de formação, capacitação e descobertas não deveriam fazer parte de um recorte mas sim uma meta a ser alcançada como atitudes e ações de um formador de opinião e valores, tais como a reflexão, essencial a estreitar relações entre os indivíduos sejam estes mestres ou alunos.

Diante dos desafios da sociedade contemporânea, devemos repensar as formas de ensinar e olhar estas instituições universitárias, pois a docência por si só essencial para um mercado de trabalho competitivo, cada vez mais exigente de novos talentos e que categoriza as instituições, porém sem creditar o devido mérito, nem mesmo quando atinge as demandas e números antes não justificado. Para estes nossos alunos devemos pensar ações diferenciadas, visando a sua formação educacional e profissional, sua integridade como ser humano e se não obtermos a resposta necessária, temos o dever ético de mergulhar nas ações e práticas pedagógicas alicerçadas em ações de uma educação para a vida real em futuros alternativos possíveis. Ante as necessidades das transformações sociais ocorridas tão rapidamente, a limitação do modelo de formação e das instituições, os setores dominantes tecnológicos, industriais e a mídia arrastam a massa e as dominam, tentando mascarar e mostrar algo alienado sem oportunizar situações reais e facilitadoras de aprendizagem com dignidade e afetividade, com o codinome empreendedorismo.

A ação docente deve ser repensada não apenas para formar, incluir, mas, sim, para formar novos seres humanos capazes de redimensionar e transformar ao redor do seu núcleo social e atingir patamares almejados, mas nem sempre alcançados. Trabalhando-se dialeticamente com o conhecimento humano e com sua inerente contradição, entendemos que existe espaço para implementação de processos pedagógicos, formação de um profissional integral, socialmente mais compromissado com um futuro de paz, harmonia, respeito em todas as esferas; pois, afetividade não significa ausência de raiva, medo, ansiedade, tristeza ou euforia, pelo contrário, os fenômenos afetivos envolvem todos os sentimentos ou a maioria deles, porém haverá maior possibilidade de cuidar desses sentimentos quando surgirem, sendo este novo aluno também um novo ser cheio de expectativas e esperanças. Contudo, enquanto no ensino superior precisamos cuidar da precisão da pesquisa, na instrução seja ela em qual grau for, muitas vezes é suficiente cuidar da clareza e simplicidade, sendo assim, é imperativo cuidar apenas da compreensão.

"A educação do homem deve auxiliá-lo a experimentar e dominar todos os tipos de experiências possíveis". (CANHOTO 2003, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas relações humanas todos nós, professores e alunos temos o dever de compreender a nós mesmos e a outrem, não pelas singularidades, mas, pelo simples recurso da sobrevivência e superação da espécie humana.

O que diariamente nos incita a compreender uma diversidade de ações pedagógicas ou não, estruturadas e alicerçadas no agir justamente; almejando e realizando o que é justo; ou seja, pessoas capazes de olhar e enxergar o outro em sua totalidade.

Descobrindo novas formas de ser cidadão atuando de forma individual e coletivamente e à medida que caminhamos descobrimos um aprendizado que se forma paralelamente e não convencionalmente; que não proporciona somente troca de informações e de saberes mas algo potente que dignifica, inclui e informa. Fazendo-se presente em todas as vivências do cotidiano.

Compreender simplesmente que o saber acontece pois, fortaleceu-se como um processo e que evolui quando compartilhamos novas formas de aprender e ensinar. Muitos professores questionam a palavra educador, dizem: sou professor e pronto, sendo assim à partir deste ponto quero deixar aqui uma reflexão pessoal: professor ou educador é aquele que ensina para quem não tem disponibilidade de aprender, pois ensinar para aqueles que tem "sede" é fácil, o que nos mobiliza é ensinar para aqueles que advém de uma situação menos favorecida por questões sociais, familiares e humanitárias que os transformam em pessoas sem perspectivas e cabe a nós reacendermos a chama do direito à liberdade de aprender para tornarse pessoa.

Professor versus aluno esta é uma via de mão dupla, pois estamos alunos e somos professores e sendo professor aprendemos a ser alunos, pois aprendemos a ser sujeito de direitos e a descrever sujeitos, reconstruímos diálogos, reescrevemos pessoas e locais, descrevemos eventos onde somos protagonistas e plateia, modificamos comportamentos , fazemos anotações e rascunhos de nós e de outrem, passamos a limpo e apostamos em metodologias e vivências, lidamos com dilemas éticos, estéticos, conflitos e doenças; mudamos nossas perspectivas no caminho de observados e observadores. Portanto é de suma importância que sejam adotadas as expectativas, opiniões e excluídos preconceitos para futuros e necessários esclarecimentos; para o real compromisso de ser um ser humano liberto para ser professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem: O Desejo de ensinar e a arte de aprender. Campinas: Fundação Educar Dpaschoal, 2004.

CANHOTO, Américo Marques: Educar para um mundo novo. São José do Rio Preto: Ed.Ativa – 2003.

CURY, Augusto: Ansiedade- Como Enfrentar o Mal Do Século. São Paulo: Ed.Saraiva - 2014.

CURY, Augusto: Tese Programa Freemind. Orlando/Flórida – USA - 2013

DISKEN, LIA: Fórum Cultura de Paz e Pedagogia da Convivência- Ação e Políticas Públicas – Auditório do Masp. São Paulo – 2008.

FREIRE, Paulo: Professora Sim, Tia Não. São Paulo. Ed.Cortez-1996.

MARCHAND, Max: A Afetividade do Educador.(Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini; direção da coleção Fanny Abramovich). – São Paulo: Ed. Summus – 1985.

Revista Viver, Mente e Cérebro – ed. 161 –www.mentecerebro.com.br.

ROSA, João Guimarães: Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira - 2001

ROGERS, Ransom Carl – Tornar-se Pessoa – título original, On becoming. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes – 1985 – Conforme acordo c/ Moraes editoras – Lisboa/ Portugal.

VYGOTSKY, L.S: A Formação Social da Mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes 1994.

IMIGRANTES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS

ROSANA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir as implicações do processo de ensino da Língua Portuguesa aos imigrantes no Brasil e entender quais são as medidas tomadas na escola para auxiliar a criança imigrante a aprender. Considerando os movimentos migratórios recentes, foi feito um resgate histórico das grandes imigrações europeias durante os últimos séculos, a falta de políticas brasileiras de acolhimento e integração desses povos, em alguns casos, a exemplo de alemães e italianos, agregadas a colônias, as quais funcionavam com o objetivo de fornecer ajuda mútua, assim como objetivavam a manutenção da cultura e da língua materna e a passagem desses valores para as gera-

ções futuras. O fator causador do choque de cultura e de gerações dentro das famílias de imigrantes e a inclusão deste aluno imigrante na sala de aula. O estudo possibilitou perceber que a aprendizagem e choque de cultura x socialização da criança imigrante é conturbada, mas sua adaptação e aprendizagem são rápidas. Para fortalecer esse processo é necessária uma adaptação dos currículos e de estratégias de aprendizagem significativas que valorizem a cultura dos alunos. Existe uma necessidade de compreender que o processo de inclusão da criança imigrante perpassa a significação do currículo em vistas a favorecer processos pedagógicos que a insira ao ensino.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Choque de Cultura, Imigrante.

INTRODUÇÃO

Desde que conta sua história, o homem vive em movimento. O faz em busca de abrigo, de alimento, isto é, em busca de uma melhor condição de vida, na luta pela sua sobrevivência, seja em pequenos grupos ou até grandes populações. Nos dias de hoje caracterizamos este movimento como migração, que se distingue em dois tipos: o movimento de saída, emigração; e o de entrada, imigração. É de vital importância que se estabeleçam possibilidades de comunicação entre todos os membros da comunidade escolar para que a adaptação do estudante imigrante seja tranquila. As línguas de uma mesma família (como as latinas: português, francês, espanhol, italiano, catalão...) guardam entre elas uma série de semelhanças que podem servir de chave para a entrada no estudo das demais línguas de mesma raiz. Favorecer o reconhecimento destas semelhanças do ponto de vista didático e pedagógico para facilitar a aprendizagem simultânea de línguas é o objetivo da intercompreensão (IC), cujos princípios são indicados para um trabalho em sala de aula que possa aproximar e acolher os estudantes falantes de outras línguas, tanto no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa, quanto à sua integração com os colegas No contexto de sala de aula com estudantes imigrantes, a principal vantagem da intercompreensão é possibilitar a entrada no português como língua de acolhimento a partir de suas próprias línguas maternas – notadamente, os casos de falantes de espanhol e francês. Isso se faz por meio de uma sensibilização, ou seja, estimulando a percepção das semelhanças e fazendo da língua uma ponte e não mais uma barreira. Na mesma medida, o estudante brasileiro usará seus conhecimentos em português para descobrir as línguas dos colegas, em uma troca mútua e enriquecedora. A intercompreensão privilegia as competências de compreensão (escuta e leitura – que podem ser trabalhadas de forma dissociada) e opera pelo despertar da consciência linguística e estratégica, por meio de procedimentos de desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo, em direção do desenvolvimento da confiança e da autonomia. Na perspectiva Inter compreensiva, o estudante está no centro do processo: as atividades partem, sempre, da observação de seus interesses, objetivos, sendo adaptadas aos diferentes contextos de aplicação. O objetivo é fazer com que os estudantes reconheçam o que já sabem para construir os novos saberes. Não se trata apenas de traduzir em uma ou mais línguas os conteúdos, mas levar os estudantes a conhecerem essas línguas e culturas por meio do que é semelhante – o que se torna possível com a descoberta e aplicação de estratégias (percepção das transparências entre as línguas, inferência de significado de palavras, exploração do contexto para resolução de dificuldades.

Língua Portuguesa como Língua Materna

A língua materna constitui a língua nativa ou primeira língua. Trata-se do primeiro idioma que a criança aprende a falar. Por isso é, sem dúvida, a língua que a criança domina melhor, no sentido de uma valorização subjetiva e natural, visto que é adquirida de forma natural, na interação com o meio em que convive, sem influência pedagógica e sem uma reflexão linguística consciente. O ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos, enfrentou sérios problemas durante muito tempo, devido ao pensamento de que o ensino da língua materna deveria corresponder ao estudo da norma culta da língua. Porém, com os avanços de pesquisas na própria área e na linguística, percebeu-se que a língua não poderia se limitar a esse aspecto. Segundo Travaglia (2002), o ensino de Língua Materna, primeiramente deveria contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, tornando-o apto a se comunicar e a entender aquilo que os outros comunicam nas mais diversas situações de uso da língua.

Com o avanço das pesquisas, percebeu-se que a gramática e os métodos utilizados eram falhos porque não levavam em consideração o processo de variação ocorrido em todos os níveis da língua, decorrentes de fatores geográficos, status socioeconômicos, grau de escolarização, idade, por exemplo. O ensino de cunho tradicionalista, regido pela norma padrão retirava da língua a sua realidade social, complexa e dinâmica, tornando-a um objeto externo a essa própria realidade, instituindo o estereótipo que a Língua Portuguesa é de difícil aprendizado. Embora as pesquisas tenham avançadas, o quadro atual em sala de aula não mudou muito: há professores que enfrentam sérios problemas porque não conseguem trabalhar com as variedades de fala dos alunos – a questão da variação linguística, a qual ocorre porque os grupos sociais se subdividem e formam outros grupos menores. Para Alkmim (2005, p.41) "toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e

simbólico em que vive." O professor, na educação básica, precisa ter consciência da língua que o aluno fala e traz consigo e, a partir dela, ensinar a Língua Portuguesa, utilizando leituras, interpretações, construções e reescritas de textos e não um ensino de regras da gramática em sentenças. É importante esclarecer que a gramática deve ser ensinada aos poucos à medida que o aluno aprende a escrever e o professor percebe a necessidade de introduzir as regras básicas para escrita, as quais constituem-se como um instrumento auxiliar da língua.

De acordo com Cagliari (1989), os indivíduos aprendem a variação linguística simbólica das comunidades que convivem, porém, a sociedade se utiliza desses modos peculiares de se expressar para marcar indivíduos e classes sociais pelo modo de falar. Esta atitude social revela os preconceitos, pois marca diferenças linguísticas como índices de estigma ou prestígio por meio da língua. Por isso, é preciso que o professor de Língua Portuguesa comunique e ensine aos seus alunos o processo de variação linguística para que eles valorizem a sua própria língua e tornem-se pessoas críticas, mais participativas e atuantes socialmente.

Nesta perspectiva, a escola deve incluir no currículo o ensino da língua falada, tratar esta modalidade como um conteúdo em si. Além disso, o professor de Língua Portuguesa necessita colaborar significativamente para que o aluno amplie sua competência no uso oral e escrito através da leitura e produção de textos diversos. Para isso, ele não deve ignorar a língua falada, a construção e o conhecimento que o aluno já possui, mas ajudá-lo a progredir e a conhecer a norma culta, as regras gramáticais paulatinamente.

Antunes (2004, p.89) ressalta que "a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua". Desta forma, a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita, consentindo a interação e isso é mais que a simples decodificação de sinais gráficos.

De acordo com Castilho (2001), a escola deve valorizar os hábitos culturais do aluno, levando-o a adquirir novas habilidades na sua própria língua. E considerar o modo de falar do aluno para a aceitação da variedade linguística, sensibilizando-o para saber escolher a variedade adequada a cada situação.

Gnerre (1998) analisa a gramática normativa como um código incompleto, que abre espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: apenas ganham aqueles que de saída dispõem dos instrumentos para ganhar. Esta distribui a ideia da educação como um conhecimento de prestígio social e democrático que restringe a distância entre grupos sociais desfavorecidos, criando oportunidades iguais para todos. Entretanto, contribui para a discriminação linguística, porque parte de conceitos que exclui a classe desprestigiada, ao ver a língua como um objeto de poder. E quem não a domina passa a sofrer severas penalidades. Esquecem de compreender que a língua é um fato social, um saber coletivo, que existe em função da interação do indivíduo com os seus pares. Sendo assim, para que a língua materna seja inserida na escola e utilizada pelo professor de forma adequada é preciso ser compreendido a função da linguagem e da gramática.

Conforme Gnerre (1998); a linguagem não é usada somente para veicular informação, pelo contrário, a principal função da linguagem é comunicar ao ouvinte à posição que o falante ocupa na sociedade em que vive. Os falantes se comunicam para serem "ouvidos", às vezes para serem respeitados e para exercer uma influência no ambiente em que interagem. Ensinar a Língua Portuguesa para o aluno se comunicar e interagir fora da escola, construir textos para sua vida social, que contribuam efetivamente na sua profissão fora dos muros da escola.

Segundo Travaglia (2005), a gramática é um manual com regras de bom uso da língua para aqueles que necessitam utilizar o padrão culto da língua. Para ele, a gramática normativa só trata da variedade de língua que se considerou como norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade.

Embora seja papel da escola ensinar a norma culta, porque o aluno precisa dela para sua comunicação, o ensino de Língua Portuguesa só será efetuado com sucesso quando a escola estimular a capacidade cognitiva e linguística do aluno através do desenvolvimento da sua competência oral e escrita e quando entender e transmitir para os discentes que a língua é viva e sua dinamicidade é consequência das sucessivas transformações ocorridas ao longo do tempo.

A Língua Portuguesa como Segunda Língua

A Segunda Língua como cultura é um diálogo entre culturas e por isso, é lidar com o diálogo entre essas culturas. Desse modo, uma língua estrangeira trabalhada numa perspectiva de uso da língua-alvo se aproxima da natureza de uma Segunda Língua e, assim, deve também trabalhar com o intercultural, levando gradualmente a uma desestrangeirização da língua que se iniciou estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993 p. 11-12).

Nessa direção, Silva (2004) propõe uma abordagem comunicativa mais interativa e contextualizada para que o professor possa se aproximar do aluno e auxiliá-lo, com propostas de atividades que lhes possibilitem serem sujeitos de sua própria comunicação. A linguagem traz significados para uma integração que irá além da sala de aula, procurando favorecer um espaço interativo proveitoso para a integração funcional e so-

cial em todas as culturas.

Para Andrade (2011) hoje nas escolas a presença de alunos estrangeiros é marcante, o que constitui uma diversidade cultural e linguística. São falantes de outras línguas, pertencentes às mais variadas origens culturais. Diante disto, o acolhimento desses alunos na escola coloca um desafio: "o de integrá-los à escola, inserindo-os no processo de escolarização, para que lhes seja garantida as mesmas oportunidades de progresso escolar que têm a maioria dos alunos nativos". (ANDRADE, 2011, p. 3). Se a escola reconhece a riqueza da diversidade cultural, enfrenta positivamente como uma grande oportunidade de capitalizar novas aprendizagens, consolida o princípio da escola inclusiva, defendendo a diversidade e o respeito pela cultura e língua do outro. Por outro lado, quando a escola não reconhece, há o grande "descompasso entre as matrículas do aluno estrangeiros em uma determinada turma e referente ao nível de proficiência linguística em português desse aluno para acompanhar o desenvolvimento do conteúdo curricular da mesma". (ANDRADE, 2011, p.3).

Também para Leffa (1988) a Segunda Língua é constituída por uma nova língua, que é utiliza quando inserida em uma comunidade de fala.

Diante dessas considerações sobre Segunda Língua, ressalta-se que o Brasil tem recebido grande demanda de imigrantes de diversos países, em resposta aos desafios e novos paradigmas impostos pela globalização e à crise financeira mundial iniciada em 2008, perpassando pela situação pandêmica iniciada em 2019 e que perdura até os dias atuais.

Devido ao lugar de liderança que o Brasil ocupa no cenário sociopolítico econômico dos países da América Latina e do Cone Sul, percebe-se essa maior entrada no Brasil de imigrantes de países principalmente da América Latina, em busca de trabalho, ocasionando um grande fluxo migratório.

As consequências deste fato têm afetado o ensino básico, fundamental e médio, porque essa demanda de imigrantes vem dos países vizinhos com suas famílias para o Brasil. Os filhos passam a ser chamados de alunos estrangeiros uma vez que, apesar de matriculados nas escolas públicas, não tem domínio da Língua Portuguesa e enfrentam dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas da grade curricular. Dessa forma, o aprendizado da Língua Portuguesa se torna imprescindível para esses imigrantes que dela necessitam para sua adaptação intercultural e integração social. Porém, a entrada desses alunos no ensino regular das escolas públicas no Brasil causa sérios problemas, uma vez que os alunos estão em processo de aquisição da língua majoritária com pouca ou baixíssima proficiência em Língua Portuguesa e são matriculados, sem alternativa, em turmas regulares voltadas para a formação acadêmica de falantes nativos, cursando as mesmas disciplinas dos alunos brasileiros. Observa-se, assim, o pouco aproveitamento e o baixo desempenho do aluno estrangeiro nas disciplinas, principalmente, em Língua Portuguesa. De acordo com Moita Lopes (2006) é uma tarefa difícil esperar que os alunos estrangeiros,

"...sem o domínio da língua de escolarização e que trazem para a sala de aula uma percepção do mundo e história distintos, bagagem linguístico-cultural e interesses diferenciados respondam aos estímulos de forma homogênea pressupondo que todos devam chegar ao mesmo resultado seguindo procedimentos iguais?". (LOPES, 2006, p.23).

A escola tem um grande desafio de atender as necessidades educacionais com a chegada dos alunos estrangeiros sem o conhecimento da Língua Portuguesa. Caldeira et al (2004) atesta que há grandes dificuldades iniciais para a comunicação em aula quando os alunos estrangeiros chegam tímidos por não entenderem o que se fala e sentem-se inseguros em se expressar na nova língua - o Português. Em consequência, sentem-se desmotivados, não se adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por ser discriminados, em muitos casos são considerados indisciplinados.

Segundo Mendes e Caels (2003, p.2), "recai sobre a escola a imensa responsabilidade de acolher, de maneira inclusiva, a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade para a diversidade linguística". É importante que a escola valorize a diversidade de seus alunos estrangeiros, considerando a diferença "como elemento dinamizador e enriquecedor na interação entre pessoas e os grupos humanos" (BERNARDO, 2006, p.4). Ao contrário disso, a escola constantemente apresenta uma atitude discriminatória e etnocêntrica, assumindo uma posição política de exclusão escolar, ao invés do acolhimento multicultural.

Assim sendo, é papel da escola valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos estrangeiros, respeitando a diferença, a identidade étnica, as crenças e valores ao qual pertencem e, sobretudo, assegurar-lhes o direito à aprendizagem da Língua Portuguesa e a escola deve ter uma visão de integração escolar e social dos alunos estrangeiros e necessita criar uma política interna de idioma mais acolhedora, cujos meios ajudem esses alunos a superar as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa.

O imigrante e o choque de culturas

A respeito dos problemas enfrentados pela pessoa que decidiu buscar melhores condições de vida em um novo lugar, alguns pesquisadores como Sayad (2010), se preocuparam com a totalidade do ser que se

locomove, o migrante além do processo de migração, um ser que carrega consigo uma história, uma cultura, uma individualidade. Ademais, o que acontece com este indivíduo depois do processo de mudança espacial (entrando num país como imigrante) em conflito, principalmente, com o que ele abandonou (sua condição de emigrante no país de origem). A migração, ao contrário do que a lógica nos induz pensar, pode trazer mais perdas do que ganhos para o sujeito.

Um grande desafio principalmente para as crianças em idade escolar, quando imigram acompanhando seus pais, no caso de imigração familiar. Esta criança que vai com sua família para um novo país também precisa abrir mão de muitos de seus antecedentes culturais em prol de uma nova socialização no novo país, ou seja, isto implica dizer que, mais que seus pais, ela precisa incorporar os costumes e as regras sociais para que seja integrada rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, na maioria das vezes, aprender um novo idioma simultaneamente, se este for diferente de sua língua materna, a qual ainda é falada em casa.

A legislação brasileira que assegura a todas as crianças do país o direito à educação garante esse direito que se estende aos alunos chamados estrangeiros (AE). O impacto dessas matrículas na escola tem demonstrado que o acesso à escolarização não garante o avanço escolar desses alunos. Estudos mostram muitos alunos oriundos das minorias étnicas têm continuamente experimentado o fracasso escolar (SCOPREM, 1998; GILLBORN E MIRZA, 2000). Visto que o Brasil é um país com grande fluxo de imigrantes, de diversas nacionalidades e a questão da inserção educacional de alunos estrangeiros deveria receber destaque por parte da comunidade educadora.

Diante da diversidade cultural e linguística que estão presentes, hoje nas escolas, devido à presença do aluno estrangeiro com seus idiomas e as diversas origens culturais, faz-se necessário um trabalho de acolhimento para esses alunos na escola. Tal fato torna-se um desafio: o de integrá-los à escola, garantindo oportunidades iguais aos alunos nativos no processo escolar.

A Alfabetização em Língua Portuguesa

O letramento indica a ação educativa de ampliar o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso da língua. Consiste num processo que habilita o aluno a ser capaz de utilizar a escrita contextualizada nas diversas situações sociais. Assim, a alfabetização e o letramento para o aluno se apresentam como um processo geral, à medida que o professor alfabetiza o aluno por meio da construção da linguagem escrita na prática de letramento. Assim, o processo de alfabetização se manifesta através de um trabalho contínuo de elaboração cognitiva que leva o aluno a inserção no mundo da escrita pelas interações sociais.

Para Goulart (2002), o aluno tem participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, a qual utiliza constantemente através do diálogo, proporcionando conhecimentos na vida cotidiana, que o auxiliará na construção de sua identidade cultural.

Nessa direção, a Língua Portuguesa se realiza no uso e nas práticas sociais pelas quais os alunos adquirem os conhecimentos através das ações vivenciadas pelas práticas linguísticas que os capacitam para uma interação significativa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, "Todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua

Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático" (PCN, 2001, p. 31).

Desta forma, o professor precisa voltar sua atenção para um trabalho pedagógico em que se utilize da língua oral e escrita, da análise e reflexão sobre a Língua Portuguesa. Para a construção do trabalho da língua oral como conteúdo escolar, o professor necessita desenvolver atividades de fala e escrita, que proporcionem ao aluno instrumentos para auxiliá-lo a pensar, refletir e se manifestar diante das situações de uso da língua. Neste sentido, os PCN (1997, p. 65) esclarecem que:

A expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola se constitua num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.

Para Geraldi (1997) a análise e reflexão sobre a língua, de acordo com os parâmetros, organizam-se, a partir de uma exploração intensiva e da observação do funcionamento da linguagem, com a verificação de hipóteses sobre o funcionamento da língua.

O autor confirma a ideia de conduzir o ensino de Língua Portuguesa intermediando a análise e reflexão da língua. "[...] não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensálo à luz da linguagem" (GERALDI, 1997, p.5).

Para Geraldi (1997) a consciência dos indivíduos é formada nessas interações, da qual se extrai a reflexão sobre o fenômeno linguístico quando o falante utiliza concretamente a língua. Assim, a Língua Portuguesa deve ser ensinada a partir de textos(não e somente com), ultrapassando a artificialidade instituída na sala de aula, pois o uso da linguagem oral e escrita em situações sociais

possibilita o domínio efetivo da língua, em suas modalidades.

Deste modo, o trabalho em sala de aula deve se pautar em leitura, produção de textos, da análise linguística e não na análise gramatical. Geraldi (1997) institui o texto como o elemento central das aulas de Língua Portuguesa, tomando-o não como dotado de um sentido estabilizado, mas refletida sobra as condições necessárias e fundamentais à construção de sentido.

Disto decorre, segundo Geraldi (1997), que na mediação pedagógica, o texto não deve ser visto apenas como uma possibilidade ou visão de leitura e interpretação. Por isso, o professor precisa fornecer novos caminhos para que o aluno posso refletir sobre o que lê e descobrir novas maneiras de leituras para o seu texto.

Diante disso, importa pensar em "[...] um ensino que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução, mas de produção..." (GERALDI, 1997, p.183)

As capacidades de ler, produzir textos e ter a oralidade desenvolvida são imprescindíveis para que o trabalho com a Língua Portuguesa em todas as etapas do ensino oportunize práticas reflexivas, dinâmicas, interativas e motivadoras. Nesse contexto, deve-se pensar sobre o trabalho com os gêneros textuais e com os textos produzidos em situações comunicativas cíclicas - situações cotidianas dos alunos: telefonema, carta, bilhete, reportagem, bula de remédio, receita culinária, lista de compras, rótulos, embalagens, horóscopo, piada, dentre outros devem ser inseridos nas práticas pedagógicas de leitura, produção, interpretação, compreensão de textos em sala de aula.

Nesse sentido, necessita-se compreender os gêneros textuais na concepção de Marcuschi (2005):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos concretizados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas. Marcuschi (2005 - p.22).

Tendo em vista o desafio de minimizar as dificuldades de alfabetização encontradas em relação a leitura, a produção de textos e o trabalho com a oralidade dos alunos, é preciso que os professores dos anos iniciais voltem suas práticas pedagógicas para um ensino, a partir dos gêneros textuais, considerando a realidade sociocomunicativa dos alunos e trabalhando com textos orais. Partindo desta reflexão e pensando que as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais e que são mediadas por diferentes linguagens e que estas práticas é que consolidam e promovem a interação das pessoas quando interagem entre si e com os outros e que somente assim se constituem como sujeitos sociais. Segundo a BNCC(4.1- área de linguagens) As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

Políticas linguísticas educacionais

A diversidade cultural e linguística nas instituições de ensino se consolida pela presença de alunos estrangeiros que falam outro idioma e vêm das mais variadas origens culturais. Em face disso, o acolhimento desses alunos é um desafio, principalmente, no que tange ao processo de alfabetização, para que tenham asseguradas as oportunidades de sucesso escolar dos mesmos alunos brasileiros. Amado (2013) postula que o acolhimento é fundamental para promover o ensino de Português para esse grupo de alunos "arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua" que adentrou neste país em busca de uma "nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz". Torna-se importante ponderar acerca de uma nova modalidade de ensino de Língua Portuguesa capaz de possibilitar acolhimento e amenizar as diferenças sociais e interculturais vivenciadas pelos alunos estrangeiros.

Nesta perspectiva, constata-se que a barreira linguística consiste em um desafio a ser enfrentado pelas instituições que os acolhem. Para tanto, o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos é de extrema importância, pois não basta somente desenvolver a habilidade linguística, é necessário incluir e expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural deles, propiciandolhes sensibilização para uma consciência cultural e crítica.

Bryam (1997, p. 53) enfatiza que a competência intercultural consiste numa "capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos no próprio país e cultura e no país e cultura do outro", o que permite que o AE tenha consciência das diferenças culturais com as quais consegue intervir na interação durante a comunicação com as pessoas, compartilhando socialmente a língua. Para o aluno estrangeiro, a apropriação da Língua Portuguesa ou do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integra-

ção, pois a "aprendizagem é uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual" (ADAMI, 2009, p. 38).

Tal integração tem como referência as práticas sociais da vida cotidiana, Assim, o aluno estrangeiro deve também ter acolhimento em relação à saúde, trabalho, transporte, consumo. São, na verdade, relações interpessoais que trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Assim, Barbosa e Bernardo (2014) postulam que a língua alvo do país de acolhimento deve ser ensinada de modo a favorecer a inclusão social e profissional dos imigrantes. Tal fato suscita maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa qualificações enriquecedoras para os migrantes e o país acolhedor.

Ao fazer referência a Língua Portuguesa como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira e Segunda Língua, porque tanto para público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico – cultural, como para o aluno estrangeiro, o uso da Língua Portuguesa está ligado a um conjunto de saberes: saber agir, saber fazer e também às novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como a possibilidade de fazer-se habitante desse lugar como participante cultural e politicamente consciente dos seus direitos na sociedade. Grosso (2010) esclarece a escolha pelo conceito língua de acolhimento, definindo a relação entre língua e o contexto a que ela faz referência:

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (Grosso, 2010, p.71).

Com isso o acolhimento na perspectiva linguística e cultural traz referências também ao prisma emocional e subjetivo do aluno estrangeiro e do adulto porque eles se encontram numa situação de vulnerabilidade, principalmente ao chegarem ao Brasil, um país estrangeiro, desconhecido e com a intenção de permanecer nesse lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros tem oferecido muitos desafios aos professores alfabetizadores e às escolas brasileiras como um todo, pois a diversidade cultural e linguística, é vista pela presença crescente de alunos oriundos de estabelecimentos escolares estrangeiros que falam outras línguas, que não o português, e pertencem a culturas e origens diferentes.

Diante desta realidade, o acolhimento desses alunos na escola coloca um desafio: o de integrá-los à escola, inserindo-os no processo de escolarização para que lhes seja garantida as mesmas oportunidades de aprendizagem. Reconhecemos, portanto que compete à escola valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos estrangeiro, respeitando a diferença, a identidade ética, o sistema de crenças e valores ao qual pertencem os alunos estrangeiros e, principalmente, assegurando o direito ao ensino da Língua Portuguesa a estes aluno, que lhes proporcionará, conforme enfatiza Barbulescu (2005, p.4), " [...] a capacidade de expressão e compreensão da Língua Portuguesa, como instrumento de plena integração [...]". Nesse contexto, o aluno estrangeiro que chega como imigrante, considerado - minoria linguística, deve ter acesso à escola, visto que precisa estar inserido no sistema escolar porque a lei brasileira garante seu ingresso na escola. Passam a ter o Brasil como país de adoção pois suas famílias escolheram este país.

Assim, o aprendizado da Língua Portuguesa assume importância crucial, que se torna uma ferramenta que esse aluno terá disponível para sua integração na sociedade. O acolhimento necessário para minimizar os problemas dos alunos estrangeiros com dificuldades no aprendizado de Língua Portuguesa está além da esfera escolar.

É preciso ter em mente não o ensino da língua pela língua, mas que sejam levados em conta aspectos culturais relacionados a essa língua. Se pensarmos que ainda há muito que se compreender acerca dos processos desenvolvidos nessa área de atuação e se levarmos em conta que não só a busca por entendimento, mas também a conquista de novos espaços e/ou reconhecimento(s) muitas vezes se dão justamente pelo número e/ou qualidade de pesquisas que chegam a ser desenvolvidas sobre determinado assunto, tanto professores pesquisadores quanto estudantes, coparticipantes, podem fazer de seus processos de interação um meio para a assunção de direitos e/ou ideais coletivamente partilhados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P.(Org.) Parâmetros atuais para o ensino de Português como língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.

BARBULESCU, G. O ensino do português como Língua Estrangeira para Alunos de Língua Romena. Universidade Internacional de Lisboa _ disponível em:www.multiculturas.com/textos/PLNM_romenofonos_Geogiana_Barbulescu.pdf. acesso em 27/07/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ secretaria de educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

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

Diário Oficial da União. 05 out.1988._____. Ministério da_ Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3.ed. Brasília: MEC/ SEF,2001.v.1._____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVIER, C. (Ed.) O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. RedinterIntercompreensão, 1.Chamusca, Edições

Cosmos, REDINTER, 2010. Disponível em: http://www.redinterintercompreensao.eu/numeros-publies/numero Acesso em 27/07/2019 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens

MACHADO, L. B. A formação docente e o compromisso com a formação social: dois olhares que se intercruzam. In: SILVA, A.M.et al.ORGS.) Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: Bagaço,2008

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORETTO, P.V. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes , 2007. SCOPREM, 1998; GILLBORN E MIRZA, 2000).

O LUDICO E A INFÂNCIA

SANDRA GLAUCIA BIANCHI

RESUMO

O lúdico fortalece as brincadeiras, o faz de conta e o conto de fadas , é importante um olhar educacional que valorize esse momento que acaba sendo único, a educação infantil é um espaço onde a criança entenda o que é escola e como é importante ter amigos, o trabalho faz uma reflexão da importância do lúdico na vida escolar , atender as criança e perceber ela no seu todo, por isso um olhar especial aos que possuem uma necessidade deve estar ligado a todo momento, a escola precisa enriquecer o espaço valorizando os espaços , tudo tem seu tempo e hora por isso aproveitar cada momento na escola deve ser prazeroso, educar além do tradicional e o que a relevância do lúdico fortalece. O trabalho é uma referencia bibliográfica que conta com a participação de autores renomados, o lúdico esta presente em todas as atividades o que é possível perceber nas observações e registro do professor, o jogo a brincadeiras são momentos que envolve todo o aprendizado motor e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Lúdico. Infância. Criança. Conto de Fadas.

INTRODUÇÃO

O lúdico esta presente no trabalho realizado com a criança, enriquecendo o percurso e a atividade, a criança esta sempre aprendendo e brincando.

De acordo com Cratty (1975) sugere a utilização de atividades motoras sub à forma de jogos para o domínio de conceitos e para o desenvolvimento de algumas capacidades psicológicas, tais como: memória, avaliação e resolução de problemas.

O trabalho tem a participação de grandes autores que ajudaram na reflexão do tema, falar em lúdico e envolver a criança em todo contexto trabalhado na educação infantil, e muito importante este olhar educativo.

A criança, escola estão unidas de uma maneira que aprender vai além das letras e sim brincadeira e aprendizado, aprender esta inserida na vivencia da criança onde o aprender vira brincadeira, o professor e aquele que precisa enriquecer o currículo da criança.

Segundo Kramer (2010, p.82) "[...] possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta esta atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos." O educador em seu conceito educacional sempre deve conduzir uma aproximação de seus alunos para que possam trabalhar com aproveitamento o seu conteúdo, é importante que tanto o professor como o aluno tenha que estar dispostos a cooperar para um bom andamento escolar.

O trabalho é uma referencia bibliográfica com leitura e resumos de autores conceituados como: Almeida (1998),Santos(2002) entre outros que dedicam parte de sua vida escrevendo e ajudando nas ideias que o lúdico é importante na vida das crianças, aprender brincado e um estagio importante na vida da criança que chega e espera o melhor.

Segundo Silva e Urbanetz (2011 apud Paraná 2005): Por meio das brincadeiras é possível desenvolver capacidades importantes como atenção, memoria, imitação, imaginação, percepção, linguagem e a socialização quando interage e experimenta regras e papéis sociais.

2 - APRENDER ATRAVÉS DO LUDICO

Segundo Almeida (1998), relata que a criança esta sendo alfabetizada com o lúdi-

co, e estão aprendendo melhor, pois além de brincar elas aprendem o que o professor quer ensinar.

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 meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (REFEERENCIAL CURRICULAR,1998)

A criança está em constante aprendizado, e sua bagagem de conhecimento não deve ser esquecido, e sim utilizado para valorizar seu aprendizado.

Segundo MONTI (1998, P. 57), cabe ao profissional da área a responsabilidade de fazer atividades concretas envolvendo objetos e o próprio corpo da criança sendo atividades motoras que possibilitem expor à criança a atividade gráfica. À medida que as atividades lúdicas da criança se diversificam, ela usa a linguagem não apenas para identificar objetos e atividades, como também para se empenhar em diversas transformações tipo "faz de conta". Sua fantasia transporta-a para dentro de muitas situações e ela cria e resolve muitos problemas. O brincar não é só um facilitador, mas essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo da criança. O preparo para iniciar a leitura e a escrita depende de uma complexa integração dos processos neurológicos de uma harmoniosa evolução de habilidades básicas, como percepção, esquema corporal, lateralidade e outros. A importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira sistemática na pré-escola, onde vai fornecer a criança requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e escrita.

Negrine (1994) observa que quando uma criança saudável joga, ela segue uma trajetória representando assim, diferentes papéis e experimentando diferentes situações motrizes. Essa vivência motriz quando diversificada, prepara o corpo como uma tonalidade para o ato técnico, estando na fase inicial e diretamente relaciona com os interesses lúdicos de cada criança, as quais se diferenciam entre meninos e meninas.

Com as atividades lúdicas espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir e outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais, desenvolva livremente a expressão corporal, que favorece a criatividade: adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregadas adequadamente nas horas de lazer; adquira hábitos de boa atividade corporal; seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio de saúde dinâmica que renova o espírito de iniciativa tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas (ROSA; DI NISIO apud TRAVALHA; CASAGRANDE, 2003, p. 77).

VOLPATO, G. (2002, p. 111 - 112) quando diz que é preciso: Compreender o jogo, a brincadeira e o brinquedo como manifestações culturais de profunda significação, principalmente para a criança que brinca, e reconhecer a necessidade dessas atividades no processo de desenvolvimento infantil, no mínimo implica levantar questões bastante profundas no processo educativo e, de modo especial, na ação da escola. Analisar essas implicações e, ao mesmo tempo, propor uma alternativa educacional que as considere, principalmente no inicio do processo de escolarização, é importante, sobretudo pela necessidade urgente de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso. (...) Temos aqui uma dupla necessidade colocada. Uma se refere às necessidades do próprio aluno, de desenvolver suas capacidades psicológicas superiores e apropriar da realidade social de forma ativa, dinâmica, significativa; e a outra diz respeito à própria escola, que diante da riqueza de possibilidades de prazer e de informações fora dela, sente necessidade de tornar-se ambiente de apropriação e produção de conhecimentos, muito mais agradável, tanto para os alunos que a frequentam, quanto para os professores.

2.1 O LÚDICO

Segundo Feijó (1992) O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula. (CAMPOS 1986 p.10)

Segundo Salomão e Martini, (2007, p.4) "a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão". O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para a boa saúde mental e físico. O lúdico é o modo de ser do homem no transcurso da vida, o mágico, o sagrado, o artístico, o científico, o filosófico, o jurídico são expressões da experiência lúdica constitutiva da vida. O lúdico significa a experiência de „ir e voltar", „entrar e sair", „expandir e contrair", „contratar e romper contratos", o lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um fazer o caminho enquanto se caminha, nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este caminho criativo foi feito e está sendo feito com a vida no seu

„ir e vir, no seu avançar e recuar. Mais: não há como pisar as pegadas feitas, pois que cada caminhante faz e fará novas pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (LUCKESI, 1994, p.51 apud CORTEZ, 2005, p. 66).

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento dos aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (IGNACHEWSKI, 2003, p. 82).

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre ofim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (Bruner, apud Brougère, 1998, p.193). Kishimoto (2003, p. 40) ainda colabora no sentido de que: Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação de manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio da compensação, superação de conflitos, preenchimentos de desejo. Quanto mais avança em idade caminha para a realidade.

2.1.2 O EDUCAR NA INFÂNCIA

Educar na infância e estar disposto a interpretar a bagagem de conhecimentos que a criança traz. A criança, "como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico" (RCNEI, 1998, p.21).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de ,apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.(referencial Curricular,1998)

Ainda segundo o referencial a identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode "acostumar mal" a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

A infância fase mais rica e magica na vida das crianças, onde o florescimento do aprendizado acontece de maneira natural e a influência do adulto é muito importante, tudo que acontece nesta fase traz uma verdadeira magia, por isso nada pode ser descartado.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

• o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

• o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

• o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

• a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

• o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A criança é um ser único que esta disposta a aprender o que vale e o compromisso que a sociedade tem com ela. Segundo PERRENOUD(1999) são os seguintes: aprender a conhecer (construir o conhecimento), aprender a conviver (relacionar-se com o outro), aprender a fazer (aplicar o conhecimento na vida cotidiana) e aprender a ser (conhecer-se).

No entanto, é importante salientar que esses pilares estão pautados nos princípios filosóficos que regem o Neoliberalismo, portanto, distante dos pressupostos democráticos.

Ainda segundo o Referencial Curricular (1998) As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e,por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O referencial faz um apanhado geral de como a criança e, toda tem suas especificidades que devem ser respeitadas, a arte tem essa facilidade de trabalhar o individual de cada criança.

E importante entender como a criança e vista hoje, pois antigamente, ela era visto como um adulto, ou mesmo eram deixadas de lados, sendo que muitas dessas crianças se transformaram em grandes nomes apesar de históricos de dor.

A criança de hoje e bem diferente da de ontem tem mais voz, sabe expressar seus sentimentos. 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 que na verdade é um dos principais motivos que norteiam o trabalho do gestor. Os gestores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções pratica e democráticas 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 dinâmica da escola.

A historia da arte e muito rica e precisa ser entendida pelos professores para eles trabalharem com vontade, tudo que a criança aprende tem um fundo de sentimento facilitando a compreensão de seu mundo, pois aprender a arte e para sempre resgatando momentos, expressão desejos, conhecimentos, a medida que a criança vai crescendo ela vai se aprimorando e aprendendo sempre um pouco mais.

E na infância ou seja na educação infantil que a criança começa a descobrir as riquezas que a arte tem , muitos professores fazem trabalhos com pintores renomados que e possível guardar no seu consciente, um dia ela lembrara daquele momento mágico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um lugar onde muitas pessoas trabalham com o mesmo ideal o de educar, formar cidadãos que acreditem no amanhã, que precisam brincar sorrir e até chorar numa visão de conhecimento e realização.

Segundo De La Taille, (1998) a criança não deseja nada além do que não ser mais criança. A infância mesmo que vivida em plena felicidade – o que na verdade é bem raro – não é um fim em si, mas uma etapa a ser superada. Durante toda a infância, é comum cenas nas quais a criança se esmera para fazer algo ainda mais difícil devido às limitações de sua idade. De La Taille (1998) refere que para Piaget, não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social. É ao agir sobre os objetos que a criança os assimila e, conjuntamente, constrói estruturas cada vez mais complexas e abrangentes de assimilação. Se o limite é, de fato, um marco, uma fronteira entre dois territórios, é porque esses territórios são distintos. Logo, educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhes limites, é, antes de tudo ajudá-la cognitiva e emocionalmente a transpô-los, ir além deles.

A ludicidade esta presente no contexto da educação para mostrar o lado magico 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

Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem 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, confianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. cuidar significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades" (BRASIL, 1988, pp. 2324).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos 9ºed, São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília:

MEC/Secretaria deEducação Fundamental, DF, 1997.

CAMPOS, D. M. S. – Psicologia da Aprendizagem, 19º ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

FEIJÓ, O. G. – Corpo e Movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, ed Paz e Terra, 1983.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. 1ª ed. Pioneira, São Paulo, 1994.

LEIF, J. O Jogo pelo jogo. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MONTI, Daniel – O Jogo pelo Jogo> a atividade lúdica na educação da criança e adolescente. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

NEGRINE, Airton, Recreação na hotelaria: o pensar e o lúdico, Caxias do Sul: Edusc, 1994.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

SANTA, M. P. dos S. (org.) O lúdico na formação do Educador. Petrópolis, RJ. Vozes.1977.

WAISKOP, G. Brincar na pré-escola. 3º ed. São Paulo, Cortez, 1999 .

O JOGO E O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA GLAUCIA BIANCHI

RESUMO

O jogo amplia o conhecimento matemático estimulando varias área do conhecimento fortalecendo um aprendizado rico, entender o papel do jogo na infância favorece o desenvolvimento das pessoas, o aprendizado da criança, estabelecer metas e critérios para seu aprendizado se da através do planejamento que deve ser discutido e visualiza o bem estar, o movimento e uma ação que trabalha o corpo e a mente das crianças onde muitas vezes e de extrema importância seu estimulo, e através da coordenação motora que o aluno aprende a dar importância e cuidar do corpo, o jogo na educação infantil se mistura com a brincadeira seja livre ou proposta e ele que faz com que o faz de conta se aproprie das diversas linguagens do conhecimento ampliando o repertorio de conhecimentos, os jogos amplia o conhecimento intervindo quando necessário onde regras e combinados são importantes.

Palavras-chave: Conhecimento. Jogo. Aprendizado. Estímulo. Criança.

INTRODUÇÃO

A criança na educação infantil tem uma energia muito grande que deve ser valorizada e transformada em aprendizado. O jogo está presente em todas as linguagens onde regra, combinando são trabalhado, e através disso que a criança consegue perceber a importância de alguns não em sua vida, ganhar e perder devem ser entendidos desde cedo pela criança.

Dentre a rotina de uma criança a atividade física é fundamental para que o conhecimento do movimento e do corpo faça parte do aprendizado.

A educação infantil é um espaço que amplia o desenvolvimento infantil através da recreação brincar, jogar proporcionar a criança momentos de prazer e aprender, a criança de educação infantil consegue aprender a partir do momento que brinca e isso e muito bom pois associa sem querer o aprendizado de maneira prazerosa e produtiva Muito gratificante o olhar do aluno quando nunca corre dança, ou seja, se movimento.

A criança é um ser social que consegue valorizar seu aprendizado através de brincar 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.

As crianças necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a contração do conhecimento, exploração do ambiente, uso do corpo, ou seja, diversas maneiras de compreender o mundo que rodeia.

É muito importante associar o jogo ao corpo como estimulo de aprendizado e saúde, o corpo em constante movimento traz diversos benefícios para as crianças.

Muitas vezes e na escola que a criança corre , brinca e que espontaneamente aprende a mexer-se uma vez que hoje cresce os prédios, portões fechados que de certa forma afastam a criança de uma brincadeira de roda, de pega-pega, entre outras mais.

E muito importante que as famílias incentivem seus filhos a brincarem mais uma vez que sentada em frente a uma tv deixam

muito de lado a rica infância.

2 - O desenvolvimento da criança

O desenvolvimento da criança e muito importante, pois e a partir desse que o aprendizado vai acontecendo, muitas vezes as interferências neste momento rico pode influenciar e desequilibrar o aprender dos alunos, e possível perceber todo caminho percorrido, muitas vezes o desenvolvimento da criança esta ligado a família pois e ela que conduz os primeiros passos das criança estabelecer critérios e muito complicado pois cada criança é uma e merece seu respeito.

De acordo com o Referencial Curricular(1998) A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente 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 pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e 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 todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

O universo da criança vem sendo criado a muito tempo desde que se percebeu a importância de cuidar e educar, ela necessita de cuidados e amparos para caminhar na sociedade, compreender o que as rodeia fortalece sua formação como cidadã na sociedade.

A importância que damos à expressão está baseada a seguinte ideia, quanto mais meios de expressão o ser humano puder desenvolver, tanto maior será sua riqueza existencial. O individuo que só pode expressar sua vida interior através de uma única via (seja escrever, pintar, falar, etc.) não realiza todas suas potencialidades. Não queremos dizer com isso que o corpo seja o meio mais importante de expressão; mas sim que é a via a mais, que tem a vantagem de ser o único instrumento de expressão utilizado pelo homem desde que nasceu. (Stokoe, 1998, p.20).

Através de jogos e brincadeiras é possível fortalecer a fala , o movimento, ou seja vai além do que muitos acreditam, muitos pais acreditam que na escola deve se aprender a ler e escrever, sendo que o desenvolvimento das criança se dá desde sua chegada ao mundo ou seja ela

Ao brincar a criança consegue construir relações que estimulam a cultura, socialização e interação com o outro e é na escola que tudo é possível, fortalecer esse momento cabe ao professor que acompanha de perto o desenvolvimento do aluno.

(...) o pensamento e a palavra não provem de um modelo único. Em certo sentido, entre ambos existem mais diferenças do que semelhanças, entretanto são exatamente essas diferenças que garantem a unidade dialética entre pensamento e palavra ao longo do desenvolvimento. (Jobim e Souza, 2000, p.130).

A criança é um ser social que necessita conquistar seu espaço desde seu nascimento, a educação em sua vida é um preparo para o amanha , uma vez que as cobranças com certeza acontecerão.

O pensamento de uma criança diz muito, mesmo sem falar e possível identificar os avanços e a felicidade no desenvolvimento infantil, e muito importante que os estímulos sejam frequentes para a identificação e aprendizado.

Luria (1998) por sua vez, afirma que tanto jogos e brincadeiras devem ser considerados como oportunidades para a investigação dos processos de raciocínio, usados pelas crianças. Nesse sentido devem ser colocadas dificuldades, através dos jogos e brincadeiras, para que os alunos sejam, a partir daí, desafiados a supera-los. Cabe ressaltar também que o objetivo principal de Luria (1998), ao realizar estudos junto às crianças, durante o desenvolvimento infantil foi demonstrar as raízes sócio históricas. Ele afirma que a estrutura do pensamento depende do tipo de estrutura dos tipos de atividades dominantes em diferentes culturas.

E importante que as crianças entendam e valorizem outras culturas dessa maneira enriquece seu repertorio de conhecimentos, o jogo traz de volta muitas tradições guardadas na memorias de muitas pessoas.

(...)os primeiros períodos do desenvolvimento infantil são marcados pelo tipo e qualidade das interações entre a criança e o meio, principalmente com os adultos que costumeiramente interagem com ela: a maior e menor intensidade de sentimentos de segurança, confiança, autonomia, iniciativa, etc., vai estar relacionada tanto as possibilidades da criança explorar e se aventurar no meio que a cerca, como também as oportunidades que esse mesmo meio lhe propicie". (Braghirolli, 1994, p. 19).

Muitas vezes os adultos são exemplos para as crianças, brincar correr pular deve ser uma pratica vivenciada desde pequeno, a educação da criança começa em casa com a participação da família nesse caminhar.

De acordo com Brougére (2002) deve-se a Winnicott a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai

permitir ao individuo criar e entreter uma relação aberta e positiva coma cultura. Além disso, brincar tem sendo visto culturalmente como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio da realidade nesse sentido, brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como real.

Segundo Cavalhero (2003) desde a mais tenra idade pode-se observar as crianças brincando. Considerando que as mãos constituem-se no primeiro brinquedo dos bebês e à medida que eles vão descobrindo, brincam com outras partes do próprio corpo. Para aprenderem a se diferenciar do outro, e começarem a construir sua identidade, os bebês também brincam com as pessoas com as quais compartilham experiências próximas corporais. Isto ocorre porque conforme vão crescendo, as crianças constroem seu conhecimento por meio da diversidade de experiências que vivenciam. Deste modo, a brincadeira é a atividade fundamental para seu desenvolvimento, pois é este o principal recurso que ela utiliza para aprender a relacionar-se com o mundo e desenvolver suas capacidades.

Segundo Cavalhero (2003) é um "eco" dos padrões culturais de diferentes contextos socioeconômicos. Além de ser um veículo da inteligência e da atividade lúdica, Têm também um impacto próprio e a interpretação do significado do brinquedo não pode ser compreendida sem fazer referência aos contextos nos quais ele se encontra; fato é que uma vez se resgatando a importância do lúdico, da brincadeira, consequentemente, se resgata o significado da própria infância.

2.1 - O brincar através de regras e combinados

A brincadeira hoje e reconhecida nas escolas como processo de aprendizado é muito importante que as pessoas entendam que nem sempre quando a criança brinca ela não esta aprendendo, tudo enriquece o aprendizado e o desenvolvimento da criança, muitas vezes para brincar ela deve preparar o espaço, organizar ideias, ou seja quanto ela não aprendeu.O brincar na educação infantil rico e completo para a criança, ela não esta preocupada com o amanha seu direcionamento e se envolver com os colegas, e é na escola que acontece.

Brincar supõe, de início, que, no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como 'brincar' a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que, vai estabelecer/construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designavel com jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo. (Brougére, 2002, p. 20-21).

O brincar na educação infantil e muito rico pois proporciona a criança inúmeras aprendizagem na área física, motora, cognitiva, muitas vezes os jogos se misturam ao brincar dando espaços a um trabalho muito rico.

Brougére (2002), das interações sociais, do contato direto ou indireto. O que equivale afirmar que a experiência não é transferida para o individuo. Pois ele é um construtor, já que toda a interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetivos dessa interação, e a criança vai agir em função da significação que vai a esses objetos, adaptando-se a reação dos outros elementos as interações, para agir e reagir também, e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica resulta de uma experiência lúdica e é então produzida pelo sujeito social.

Inteirar a criança em um ambiente escolar e muito importante, pois assim que ingressa na escola apresenta medo do que a espera e através da interação com o outro que ela vai se soltando e se encaixando no novo espaço, uma vez que a casa e seu mundo.

De acordo com o autor Kishimoto (2002) considera o brincar significativo como uma brincadeira que faz sentido para as crianças. Daí a importância do resgate de algumas brincadeiras infantis. Segundo a autora, hoje não há mais espaço nem tempo para a socialização através da brincadeira. A criança fica enfurnada na sala de aula de aula ou fica em casa, sozinha, vendo TV. O adulto não ensina mais brincadeiras do tempo de infância dele. Há uma nova forma de vida na qual todo correm e a criança perde a possibilidade de brincar e de se expressar com a brincadeira. O que todos os pais e educadores necessitam saber, reconhecer e priorizar é que todo desenvolvimento posterior está marcado pela infância e pelo acesso às brincadeiras, pois uma escola rígida cria um cérebro encarcerado, pequeno.

O lugar da criança é pulando, dançando e não interagindo com a tv ou o sofá de casa, trabalhar o lado motor deve ser parte sempre da vida da criança.

Segundo Severino (1991) ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adap-

tar a esta nova realidade. Uma das formas de repensar os cursos de formação é introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar: a formação lúdica.

A educação e rica e magica , ou seja através de seu envolvimento a criança aprende e muito, a vida educacional fortalece e acelera o universo de aprendizagem.

Kishimoto (1994) a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Segundo Gilles Brougére(1995)Brincar supõe, de inicio, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como brincar a partir de um processo de designação e interpretação complexo. Não é objetivo de esta comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com as diferentes culturas. O ludus latino não é idêntico ao brincar Francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada(de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designavel como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo. Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como brincar uma atividade que se opõe de trabalhar(ver Aristóteles e Santo Tomás sobre o assunto),caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é serio. Foi nesse contexto que a atividade infantil pode ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos(oposição ás tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição.

Resgatar as culturas através dos jogos e brincadeiras e papel da escola, e o lugar onde os alunos se encontram e passam um tempo maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na infância e tão magica e linda e precisa ser trabalhada em todos os aspectos, o faz de conta da lugar a sonhos e conhecimentos que serão levados para uma vida toda.

E importante que os profissionais de alternativas de conhecimentos e atividades enriquecendo cada vez mais o aprender na infância.

O jogo na educação infantil é o inicio da vida educativa que à conscientização do cuidar do corpo deve estar presente à atividade lúdica na sala de aula, apresenta-se como uma alternativa para repensar as relações de ensinoaprendizagem, através dos jogos e das brincadeiras, inclui lidar com limites que são testados, ultrapassados, estabelecidos e exigidos. Portanto, se os educadores pretendem formar educandos que interagem socialmente, torna-se necessário repensar a prática pedagógica, visando a abertura para a implementação de jogos e de brincadeiras em suas aulas unificando o útil ao agradável, ou seja , fazer com que a criança aprenda brincando.

A construção do conhecimento da criança e muito importante em todos os aspectos, as parcerias, o olhar dos pais, alunos e professores devem focar o mesmo objetivo, a educação de qualidade onde o corpo e a cabeça pensem juntos.

O desenvolvimento e o aprendizado na educação infantil favorece todos os aspectos de conhecimento que serão levado para a vida inteira.

Falar em jogo na aprendizagem significa entender vários conceitos ligado ao pensamento logico, o cuidar da mente do corpo, aprender na infância e rico pois não é uma responsabilidade e sim uma interação de magia, conhecimento e liberdade de aprender.

A educação infantil proporciona interações ricas em conhecimento, as culturas se misturam e ampliam o conhecimento em todas as áreas sem perceber a criança aprende e muito.

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.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In. KISHIMOTO, Tizuko – Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1991.

DOLTO, F. Psicanálise e pediatria. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

DOUGLAS, M. Pureza e perigo. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1966.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Manifestação dos jogos. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 1986.

FORD, Judy. Amar uma criança: dicas para expressar o afeto no cotidiano. São Paulo: Agora, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. Jogo em aula. In. Revista do Professor. Porto Alegra, págs. 14 e 15, Julho / Setembro, 2003.

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

FÁVERO, MH. Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Brasil: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. Trad.Horacio Gonzáles(et.al)

24.ed.Atualizado.São ´Paulo Cortez. Coleção Questões da Nossa Época.2001.

PÉREZ, F. Carvajal, GARCÌA, Joaquim Ramos (orgs). Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Trad. Claudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L.A pré historia da língua escrita. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes,1984.

A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SHEILA SELES DE AQUINO

RESUMO

A leitura não é a única maneira de ajudar no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização de uma criança. Contar histórias, é uma ótima habilidade inicial de alfabetização onde a criança provavelmente se divertirá muito ao mesmo tempo.

Por meio das histórias, as crianças são capazes de se equipar com as habilidades sociais necessárias para formar relacionamentos e entender melhor as emoções. Ao relacionar instâncias em livros com situações da vida real, elas começarão a identificar errado do certo e, no futuro, usarão o que aprenderam para tomar as decisões corretas. Na contação de história, a criança desenvolve-se em vários aspectos, e sobre isso que este artigo vem abordar.

Palavras-chave: História. Criança. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

As literaturas infantis podem proporcionar às crianças uma infância marcada pelo encantamento que pode promover e estimular os sentimentos, a imaginação, criatividade e interesse por leituras. Levando em conta esses fatores qual a importância desse trabalho para o desenvolvimento das crianças na educação infantil?

A contação de histórias é uma atividade muito importante que imprime informações e valores, tendo desempenho decisivo na concepção e no andamento da metodologia de ensino-aprendizagem. As histórias são uma forma mais expressiva que o ser humano encontrou para divulgar experiências que, nas narrações realistas, não ocorrem, além de adjudicar ao campo educacional e à área de humanas, pois é uma atividade comunicativa. Através dela, os sujeitos transmitem culturas, conhecimentos e valores apropriados para exercitar a formação do cidadão. O trabalho pretende fazer um estudo a respeito da importância do ato da contação de histórias na educação infantil para crianças de 4 a 6 anos de idade. Baseado em pesquisas bibliográficas, o objetivo geral desta pesquisa é mostrar como a contação de história auxilia no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, já os objetivos específicos visam mostrar as origens da literatura infantil, compreender a importância da contação de história e verificar o papel do ato de contar histórias no desenvolvimento infantil.

Este artigo utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, onde foram utilizados como bases de pesquisa artigos científicos já publicados, livros, teses e textos da internet respaldados pelos principais autores que abordam o tema. Foram utilizados como principais fontes de pesquisa o Google Scholar e Scielo.

DESENVOLVIMENTO

Contar histórias é a forma mais antiga de ensino. Ela uniu as comunidades humanas primitivas, dando às crianças as respostas para as maiores questões de criação, vida e vida após a morte. Histórias nos definem, nos moldam, nos controlam e nos fazem. Nem toda cultura humana no mundo é alfabetizada, mas toda cultura conta histórias. Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de as crianças desenvolverem uma compreensão, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países e religiões.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um

alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactente leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia, e prejuízo da saúde. Feijão é excelente, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 2008, p.14)

Quando se conta uma história, há um momento mágico. As crianças sentamse encantadas, bocas abertas, olhos arregalados.

Nas escolas em que melhorar os níveis básicos de alfabetização é uma prioridade, a narrativa pode ser usada para elevar rapidamente os padrões, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e confiança em várias outras áreas.

Outra vantagem de ouvir histórias é que as crianças crescem no aprendizado acadêmico. A narração de histórias introduz muitos vocabulários novos para as crianças. Nas casas, as pessoas se comunicam com um número limitado de palavras. Mas as histórias terão vocabulário de nível acadêmico e muitas palavras mais novas para a criança aprender. É fácil ensinar o significado das palavras à medida que as crianças aprendem mais rapidamente no contexto da história.

As diferenças entre culturas e vários estilos de vida são introduzidas nas crianças através de histórias. Todas as histórias são informativas para as crianças, como sendo novas para o mundo; eles podem saber muito pouco sobre a vida no mundo. Histórias ajudam as crianças a visualizar o enredo e os personagens.

Professores em geral precisam cuidar de certos aspectos ao ler histórias para as crianças. Se quer que as crianças ouçam ativamente e entendam a história, devese ler as histórias emocionalmente. Mudar o tom do som de acordo com os sentimentos e emoções descritos na história. Usar uma linguagem corporal eficaz para transmitir idéias da maneira exata. Contar histórias perfeitas é encenar uma história. Os professores que contam histórias criam um vínculo mais emocional com os alunos. Ensinam as crianças a serem criativas e a torná-las pensamentos e ações dinâmicos.

Ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar...pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... (ABRAMOVICH, 2001, p.143)

Uma grande vantagem é que ouvir histórias aprimora o vocabulário de uma criança. Estudos provaram que a infância é o período em que as crianças absorvem a maioria das palavras que mais tarde usam em suas vidas. Portanto, contar histórias até para bebês deve ser uma parte importante da programação da escola, desde o berçário. Quando crescem, a contação de história incentiva e aprimora as habilidades auditivas das crianças. Geralmente, elas gostam de falar mais do que ouvir e esse comportamento é evidente principalmente nas salas de aula - elas geralmente não são boas ouvintes. Mas quando o hábito de ouvir histórias é inculcado nelas, logo aprendem a se tornar melhores ouvintes, pois adquirem o treinamento necessário para ouvir e entender mais, em vez de falar.

Contar histórias é uma atividade interativa, mas em mídias digitais torna-se algo de mão única, onde alguém está lhe dizendo o que pensar e mostrando uma imagem que eles acham apropriada. Graças a isso, o cérebro se torna um depósito de lixo, porque se para de usar a imaginação e seus poderes de pensamento, confiando apenas no que está sendo alimentado com colher.

À medida que a história avança e se desenvolve, as crianças fazem perguntas. Esta é uma ótima atividade de aprendizado. Os contadores de histórias devem usar maneiras de deixar uma criança curiosa e incentivá-la a fazer perguntas, porque isso faz a criança pensar. Eles aprendem a associar imagens no livro à história e isso desenvolve sua capacidade de visualização e imaginação. "A capacidade de memória de uma criança é aprimorada quando lhe é pedido que se lembre de algo de uma história.

O ambiente atual da mídia é o que recebe as crianças assim que elas chegam ao mundo. Inúmeros canais de TV, internet, telefones celulares - todos disputam sua atenção e as crianças geralmente ficam viciadas. Esses meios visuais de ritmo acelerado bloqueiam seu desenvolvimento mental.

Contar histórias é talvez a maneira mais poderosa pela qual os seres humanos organizam a experiência. Alguns argumentaram que o pensamento narrativo é a melhor forma de pensar para aprender e expressar o que sabemos sobre nós mesmos e sobre outras pessoas (BRUNER, 1986; SCHANK, 1990).

A história não apenas organiza um par do nosso passado. Tanto a história como a narração da história transmitem informações importantes sobre relacionamentos e sentimentos em nossa família.

Na educação infantil é onde tudo começa, elas podem contar muitos tipos de histórias: autobiografia, ficção e relatos que ouviram. Eles podem contar histórias com outras pessoas e com outras pessoas. Quando a maioria das crianças é adolescente, as histórias - formais, conversacionais e não ditas - permeiam a vida cotidiana. Na idade adulta, as narrativas fornecem um formulário para organizar grandes quantidades de informações e servem a uma série de poderosas funções psicológicas e sociais.

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca é mais fundamen-

tal do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações da voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO apud SILVA, 2009, p.36).

Como é que as crianças nascem sem idioma, sem falar em habilidades narrativas, mas que dentro de 24 a 30 meses a maioria aprendeu os rudimentos da narrativa: como sequenciar eventos, como definir ações no lugar e no tempo e organizar uma história personagens? Até cerca de dez anos atrás, o senso comum entre os especialistas da primeira infância era que as crianças estão enraizadas no aqui e agora. A pesquisa sugeriu que as crianças estão interessadas apenas no que podem ver e fazer no momento, incapazes de pensar nas coisas que aconteceram no passado ou que acontecerão no futuro. Mas, nos últimos 15 anos, vários estudos mostraram que, pelo menos em algumas culturas, os pais e seus bebês falam sobre o passado e o futuro com muito mais frequência e profundidade do que esperávamos (ENGEL, 1995; NELSON, 1989).

Estudos mostraram que a interação social não é apenas o local de habilidades emergentes, como conversas e narrativas, mas que a contribuição de parceiros de conversação pode ter uma forte influência sobre o que a criança aprende (MILLER & SPERRY, 1988; SNOW & FERGUSON 1977).

Antes de dar uma olhada no caminho de desenvolvimento da narrativa, pode ser útil delinear uma definição funcional de narrativa. Para meus propósitos, uma história é uma descrição de um evento, definido em um horário e local. As coisas acontecem com alguém e acontecem com o tempo. A sequência de eventos deve ser significativa; em outras palavras, deve haver um tema que emerge através do relato cronológico, deve haver pelo menos um indício de um problema ou tensão e a resolução desse problema. A estrutura da história deve ser básica onde as crianças devem dominar. As crianças começam a usar essa estrutura narrativa antes mesmo que possam fazê-lo com palavras.

A capacidade de pensar do homem está biologicamente relacionada com sua aptidão para falar, para estabelecer comunicação através do discurso oral, em qualquer dialeto que seu grupo linguístico tenha escolhido para seu uso, isto é, para fazer compartir entre seus membros. (HAVELOCK apud BUSATTO, 2011, p. 6)

Assim como Bruner (1986) sugeriu que a estrutura gramatical está incorporada nas ações e rotinas iniciais de brincadeiras de crianças pequenas, também os elementos da história estão implícitos nos cenários de brincadeiras de crianças pequenas. Assim como nas brincadeiras simbólicas, contar histórias também parece ocorrer em uma espécie de transação intersubjetiva em que criança e adultos constroem a história em colaboração. O lembrete mais novo depende de seu parceiro para criar uma descrição do passado. Equipado com um desejo inato de contar histórias e as ferramentas mais rudimentares para fazer isso, o contador de histórias evoca a imaginação para que a criança possa contemplar, contribuir, revisar e, finalmente, internalizar uma narrativa de sua experiência.

Em um primeiro estágio, as crianças são observadoras atentas e receptivas às histórias. Eles não apenas observam o rosto do contador com cuidado enquanto ele conta histórias, eles acenam com a cabeça, repetem uma palavra de vez em quando como uma maneira de mostrar interesse e / ou manter em movimento, e respondem com emoção, às vezes antecipando a emoção de uma maneira bemhistória aprendida. Um detalhe interessante que será familiar a qualquer adulto que tenha passado muito tempo com a mesma criança é que as crianças adoram ouvir a mesma história repetidamente. Do ponto de vista cognitivo e emocional, existem boas razões para isso. Numa fase posterior, as crianças começam a participar, acrescentando elementos à história, assumindo partes maiores da responsabilidade autoral e aprimorando sua linguagem.

As histórias favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensar em suas fases evolutivas: imagem, imaginação criadora, observação, dedução e julgamento. Dizem que os olhos são os espelhos da alma e a fala é o espelho da personalidade. (ROSSINI, 2002, p.56).

Finalmente, quando as crianças têm 3 anos de idade, elas podem contar uma história inteira sozinhos ou contribuir com peças para a história do contador que nem conheciam. Enquanto os contadores de histórias dependem da conversa e de um forte parceiro para contar algumas histórias prontas, as crianças um pouco mais velhas estão ansiosas para contar as histórias por conta própria. Quando as crianças completam 3 anos, elas têm uma noção bem internalizada do que significa contar uma história e quais são os requisitos básicos de uma história. É apenas nesse ponto que as crianças realmente negociam sugerindo que somente agora eles têm uma representação interna individual da experiência, separada da que eles podem Co construir.

Quando as crianças completam 4 anos, começam a explorar a variedade de gêneros narrativos disponíveis. Nesse ponto, uma característica marcante é o ouvido sensível ao estilo. As crianças estão bastante sintonizadas com diferentes tipos de formatos, tropos e outros aspectos estilísticos da narrativa. Eles revelam essa sensibilidade nas narrativas que contam em resposta às que ouviram. Por exemplo, em um estudo,

as crianças ouviram poemas e histórias escritas por autores como Monteiro Lobato e são convidadas a escrever suas próprias histórias em resposta, muitas das crianças incorporaram os padrões do autor, formatos e imagens (COELHO, 1996).

[...] há uma identificação essencial entre as invariantes que estruturam essas narrativas maravilhosas e as exigências básicas que a vida faz de cada um de nós, para que nos realizemos plenamente como indivíduos e seres sociais. As personagens desses contos de fada, contos exemplares, parábolas, etc., nada mais são do que símbolos ou alegorias da grande aventura humana, que cada qual vive a seu modo, ou de acordo com as circunstâncias. (COELHO, 1996, p.116).

Um exemplo perfeito disso é a ansiedade das crianças em contar piadas, antes que realmente compreendam a mecânica de uma piada. Eles capturam e usam o formato e o som da piada, preenchendo com seu próprio conteúdo. Antes que as crianças possam explicar uma metáfora, ou criar uma que seja facilmente interpretável, elas obtêm a estrutura básica e adoram explorar suas possibilidades.

Este exemplo mostra o quão viva a forma da narrativa é para crianças pequenas. Elas são igualmente consumidas pelo que a história trata, como é contada e pelas razões pelas quais é contada. O processo de contar a história costuma ser tão gratificante e psicologicamente quanto a história com a qual se termina.

O processo de compor palavras e criar aliterações é tão importante quanto o conteúdo da história. Esta é uma criança que foi incentivada a brincar com a linguagem e a usar histórias como uma forma de brincar.

A narrativa é uma atividade essencial, talvez a atividade essencial dos seres humanos (ENGEL, 1995). Serve uma infinidade de funções para a criança pequena. As histórias permitem que as crianças aprendam sobre sua cultura, mas também servem como um tipo de passaporte para a cultura. As crianças contam histórias como uma maneira de resolver enigmas emocionais, cognitivos e sociais e resolver problemas ou preocupações. Talvez o mais importante seja que as histórias sejam uma das maneiras fundamentais pelas quais cada um imagina um eu estendido. O repertório cumulativo de histórias para a criança em desenvolvimento dá a ela uma sensação de auto através do tempo e da situação.

As crianças não são apenas "prontas" para ouvir histórias, mas altamente sintonizadas com as respostas, ansiosas quando estão com bons contadores de histórias, levadas a imaginar o que é importante para elas e a comunicar quem são. É interessante pensar que quando as crianças completam 2 anos e meio, uma idade que tradicionalmente consideramos como física (ou seja, motor sensorial), as crianças parecem tão absorvidas com a moldagem da experiência nas histórias e com o uso dessas histórias para afetar as pessoas ao seu redor. Ao criarem uma identidade com suas histórias, as crianças também revelam sua vida interior. Se você quer saber o que uma criança pensa, ouça suas histórias.

Por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos, são exemplos de vida. (DOHME, 2011, p.18)

Alguém pode perguntar, então, o que podemos fazer para promover a narração de histórias durante os primeiros anos? Existem três tipos de experiências que promovem a capacidade de contar histórias durante os primeiros 3 anos. Conversando, muitas delas e longas, com adultos. Conversando sobre o passado e o futuro, mesmo antes que a criança possa fazer isso sozinho. Ouvir e participar de histórias de todos os tipos.

Como alguém sabe quem vive ou trabalha com crianças pequenas, a conversa prolongada pode ser uma mercadoria rara em qualquer tipo de ambiente de grupo. Seja difícil tomar o café da manhã com três irmãos ou brincar na creche, ter uma conversa que envolva mais de três turnos (alguém fala, o outro responde, a primeira pessoa fala novamente). Isto é particularmente verdade em crianças entre 2 e 4 anos cujas habilidades de conversação podem ser desiguais. Normalmente, uma criança de 3 anos oferece um petisco para iniciar uma conversa, mas depende de o adulto usá-lo como base para uma discussão mais longa e completa. Quando uma criança anuncia: “Fui a um museu e vi um tubarão”, é fácil concordar enquanto você continua o que estava fazendo ou diz: “Você fez? Isso é bom.” Mas essas respostas fecham as portas para a narrativa. Como mostra nossa pesquisa com mães e crianças, o que um contador de histórias de 3 anos de idade precisa é de um público participativo, um adulto que possa fazer uma pergunta genuinamente interessada e substantiva, que leve a criança a construir a história.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactante leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo à saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 1996, p. 14).

Algumas vezes, o que isso exige é simplesmente ouvir atentamente, outro fenô-

meno um tanto escasso em um dia agitado. Muitos de nós agora sabemos que brincar é realmente um trabalho de criança e que a maior parte de seus dias deve ser gasta no que é comumente chamado de brincadeira livre. Mas a conversa é igualmente importante para o contador de histórias em desenvolvimento. Por mais maravilhosas que sejam as brincadeiras, as roupas e os blocos, as conversas são uma parte poderosa de qualquer currículo e são muito atraentes para uma criança. Enquanto o tempo do círculo dá às crianças a chance de compartilhar brinquedos ou notícias umas com as outras, as reuniões de grupo não são propícias a longas conversas. Elas ocorrem com mais freqüência em torno da mesa de lanches ou almoços, em um canto de desenho ou aconchegadas em alguns travesseiros (ENGEL, 1996).

Ouvir atentamente as histórias de alunos, pacientes ou crianças não só tem um efeito poderoso na experiência de contar a história, como também é uma fonte inestimável de intuições sobre a experiência da criança. Uma razão pela qual é tão importante ter muitos adultos trabalhando com crianças em ambientes de grupo é que haja parceiros de conversação suficientes para circular.

Uma segunda maneira relacionada de promover o desenvolvimento da narrativa é conversar com frequência sobre o passado e o futuro. Crianças de pelo menos 16 meses gostam de ouvir sobre seu próprio passado e sobre os planos para o futuro, seja o que farão mais tarde naquele dia ou sobre um feriado chegando no final do mês. Muito antes de as crianças mostrarem uma compreensão completa do passado e do futuro, ou do próprio tempo, elas gostam de ouvir sobre o que elas se estendem daqueles que as rodeiam.

Em creches ou ambientes terapêuticos, conversar com as crianças sobre suas vidas é um meio essencial para construir um relacionamento que se estende além do contexto imediato, e ter esse tipo de conversa, não deixa de ser uma contação de história. Além disso, quanto mais esse tipo de planejamento e reminiscência ocorre, mais oportunidades há para eles desenvolverem um repertório interno de histórias. As crianças também gostam de ouvir sobre a vida dos adultos ao seu redor.

Para desenvolver um relacionamento real com uma criança sob os cuidados, é preciso ter conversas genuínas. Isso significa que também é preciso falar sobre si mesmo. Isso também contribui para a educação da criança. Claramente, são feitas escolhas sobre o que compartilhar e o que não compartilhar. Mas as conversas unilaterais são versões reduzidas da coisa real e impedem as crianças de aprender sobre os adultos ao seu redor e de experimentar um diálogo genuíno e de aprender histórias da vida real.

Educar é também desfrutar o prazer de estar junto numa atividade gostosa. É descobrir que sempre há mais energia do que pensamos ter, e que ela poderá ser dirigida para preparar o sono do filho, por exemplo. Há que ter disponibilidade, e se lançar com o coração. (BUSATTO, 2011, p.46).

Finalmente, as crianças precisam ouvir e participar de uma grande variedade de histórias. Elas têm ouvidos incrivelmente sensíveis ao estilo. Gostam e absorvem todos os tipos de histórias, formatos e gêneros de contar histórias, de alegorias a poemas. É natural escolher histórias para ler em voz alta que se encaixem em um tópico de interesse. Por exemplo, os professores escolhem histórias sobre separação no início do ano e histórias sobre a colheita no outono. Mas é importante escolher as histórias também por sua linguagem, estilo e sensibilidade. As crianças adoram e se beneficiam de histórias, poemas e músicas que não entendem completamente, mas que contêm algo (tom, ritmo, imagens, por exemplo) com as quais podem se relacionar. Com demasiada frequência, as histórias escritas para crianças sobre tópicos populares carecem de qualquer tipo de poder narrativo ou linguístico.

Uma das maneiras mais eficazes de mostrar às crianças que as pessoas vivem em comunidades diferentes é compartilhar histórias com elas provenientes dessas culturas. Assim, ao invés de ouvir sobre uma cultura, eles ouvem a cultura através de suas narrativas. É importante não apenas apresentar as crianças a outras comunidades através de histórias dessas comunidades, mas também é uma maneira eficaz de validar os estilos e hábitos narrativos das crianças com quem está trabalhando. As crianças internalizam os valores de contar histórias de sua comunidade. Pode ser seriamente limitativo para uma criança entrar em um ambiente em que sua maneira de contar ou responder às histórias não seja aceita nem comemorada. Em vez de corrigir a maneira como uma criança conta uma história, ou o que eles colocam em sua história, ouça, responda e assume que seu estilo vale a pena.

As contações de histórias não precisam vir apenas na forma de livros. Muitas comunidades têm uma tradição florescente de histórias orais. Uma das lições mais importantes é que as histórias podem formar uma cadeia tremendamente rica de conversas cotidianas. Aqui, novamente, há espaço para todos os tipos de histórias. Essas diferenças podem refletir personalidade, cultura e interesse. Quanto mais rico o repertório de estilos de narrativa a que uma criança é exposta, maiores são as possibilidades de a criança desenvolver sua própria e poderosa voz narrativa, que reflete sua comunidade, sua família e sua vida interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças têm um amor inato por

histórias. Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de os alunos desenvolverem um entendimento, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países, raças e religiões. Histórias revelam verdades universais sobre o mundo. Através de histórias, vemos como pessoas diferentes compartilham as mesmas experiências de vida e como a natureza humana pode transcender a cultura.

O idioma que aprendem na sala de aula é a ferramenta que eles usam para moldar seus pensamentos e sentimentos. É mais do que uma maneira de trocar informações e estender idéias, é o meio deles de alcançar e se conectar com outras pessoas. As histórias podem se relacionar não apenas entre o mundo da sala de aula e o lar, mas também entre a sala de aula e além. As histórias fornecem uma linha comum que pode ajudar a unir culturas e fornecer uma ponte sobre a lacuna cultural. Contar histórias é um esforço humano fundamental.

Contamos histórias para compartilhar informações, transmitir lições e manter os entes queridos informados sobre nossos dias. Os professores aproveitam o amor das crianças pela audição e desejam contar histórias. Eles usam a narrativa para promover o desenvolvimento cognitivo e de alfabetização das crianças; a narrativa fornece uma ponte crítica entre a linguagem oral da primeira infância e a linguagem mais madura da leitura e da escrita. A atuação de histórias traz as idéias das crianças para o grupo. Ela fornece uma razão convincente para a narrativa infantil, celebra as idéias das crianças e oferece uma oportunidade para a classe criar significado em torno de um texto de grande interesse.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

BRUNER, J. Mentes reais, mundos possíveis. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1986).

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática,2008.

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

DOHME, Vania D'Ângelo. Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011

ENGEL, S. As histórias que as crianças contam. Nova York, NY: WH Freeman.1996.

MILLER, P. & SPERRY, L. Conversas iniciais sobre o passado: As origens das histórias de conversação da experiência pessoal. Journal of Child Language, 15, 293–316. (1998).

NELSON, K. Narrativas do berço. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1989).

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia afetiva. Petrópolis, RJ: Editora SCHANK, R. Conte-me uma história. Nova York, NY: Scribners. (1990).

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SNOW, C., & FERGUSON, C. Conversando com crianças. Cambridge: Cambridge University Press. (1977).

Vozes, 2002.

O ENSINO REGULAR E A SÍNDROME DE DOWN

SILVIA MARIA GESINI ALONSO

RESUMO

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24). A inclusão escolar depende da revisão das dinâmicas de funcionamento e dos paradigmas no contexto escolar, para assim favorecer a criação de ambientes inclusivos. Para que estas modificações ocorram é necessário romper algumas barreiras existentes no âmbito escolar, partindo para o princípio de igualdade, lidando e convivendo com as diferenças e buscando alternativas para a construção de uma escola inclusiva. Estudiosos averiguaram que pessoas com síndrome de Down têm oportunidade de desenvolver suas potencialidades em diversas áreas do conhecimento, porém, muitos estudos ainda são necessários para esclarecer e tornar eficientes os profissionais da saúde e educação na garantia

de qualidade de vida dessas pessoas. Este estudo busca abordar os princípios e conceitos relacionados ao tema e trazer elementos que versam sobre o processo de Inclusão Escolar e a Educação Especial.

Palavras-chave: Educação, Ensino Regular, Síndrome de Down, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD) é uma condição crônica que impõe múltiplos desafios não só à criança acometida, mas também a toda sua família. Trata-se de uma desordem cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, cuja frequência é de 1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco preponderante a idade materna avançada (³35 anos) (CAPONE, 2004; PUESCHEL, 1999).

Uma alteração de concepção para uma educação inclusiva é a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não.

Castro e Gomes (2000), dizem: Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não venha a atingir o nível de excelência ao alcance do desenvolvimento normal. O atraso será por isso meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente (CASTRO; GOMES, 2000, p.63).

No conceito que define a integração escolar, o educando deve estar preparado para a convivência com os demais, as características são préestabelecidas e o aluno é avaliado, podendo ser aceito ou não, adaptar-se ou não ao grupo das maiorias. Aquele que não se enquadrar nos padrões terá um atendimento à parte, separado dos demais. O conceito de inclusão escolar surge em interrupção ao processo de integração escolar, o foco é modificado e o problema passa do indivíduo para a sociedade (SANCHES, 2006, p. 68).

A pesquisa se justifica por acreditar que a educação é caminho de transformação social do ser humano, portanto, somente por ela chega-se à assimilação dos conhecimentos técnicos-racionais e à reprodução de virtudes morais e sociais.

Para tanto, o desígnio do estudo é abordar os princípios e conceitos relacionados ao tema e trazer elementos que versam sobre o processo de Inclusão Escolar e a Educação Especial.

Logo, a educação em direitos humanos associa as referências cognitivas à representação dos aspectos desdobrados da dignidade humana, do respeito, da cidadania e da socialização (FORTES e DIEHL 2015, p.195).

1.A SÍNDROME DE DOWN E SUAS RAMIFICAÇÕES

As características desta síndrome foram descritas pela primeira vez em uma publicação pelo médico inglês John Langdon Down em 1866, e por isso leva seu nome. Posteriormente à essa primeira descrição, outros registros sobre a Síndrome de Down foram publicados por Mitchell em 1876 e por Ireland em 1877, que reforçaram além das características físicas, a deficiência mental, considerando tais pessoas como "idiotas" (PUESCHEL, 2005).

Em Roma, Cícero declara que respaldados pelas Leis das Dozes Tábuas o pai que possuísse um filho monstruoso deveria matá-lo no instante em que ele nascesse e que para as crianças nascidas imperfeitas "a morte é um refúgio seguro".

Sêneca também fala sobre a morte dessas crianças certificando que: "os homens necessitam tomar certas atitudes que devem ser encaradas com naturalidade " e ainda "se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis" (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.23).

Esta nomenclatura "idiota" foi utilizada de 1886 a 1913 para se referir a pessoas com déficits intelectuais (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Para Aristóteles a deficiência: Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda a criança disforme" (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.22).

Como se começou a investir na estimulação precoce para estimular o desenvolvimento dessas crianças e de suas potencialidades, a expectativa de vida aumentou notavelmente e, ainda que num ritmo mais lento, elas se mostraram capazes de superar as limitações e foram sendo integradas na sociedade.

Em entrevista para o site Drauzio Varella o médico MUSTACCHI (2012) afirma: nos últimos 20 anos, pessoas sem a síndrome tiveram um ganho de sobrevida de dez anos, isto é, a expectativa de vida passou de 60 para 70 anos. Mustacchi (2012), afirma que nesse mesmo período, a sobrevida na população com síndrome de Down foi de 25, 30 anos para 60, 65 anos. Portanto, elas ganharam 30 anos de sobrevida com qualidade graças à atenção médica e da família que passaram a receber.

1.2 Síndrome de Down e suas etapas

A razão pela qual as mulheres mais velhas apresentam risco maior de terem filhos trissômicos se prende, possivelmente, ao fato de que seus óvulos envelhecem com elas, pois a mulher já nasce com todos os óvulos nos ovários. Desta forma, os óvulos de uma mulher de 45 anos são mais velhos do que os de uma de 20 anos. (SCHWARTZMAN, 2003, p.20-21).

A Síndrome de Down é uma circunstância resultante de uma deformação cromossômica no par 21, também definida como trissomia do 21. Conforme, Assumpção (1990 apud MARTINS, 2011, p.16) "[...] É considerada a patologia mais frequente, associada a deficiência intelectual, sendo responsável por cerca de 18% a 20% dos casos de déficits intelectuais existentes".

A Síndrome está concatenada a incapacidade intelectual, devido ao excedente de elemento genético resultante de um cromossomo a mais no par 21, transportando para a criança uma deficiência na atividade intelectual. (PUESCHEL, 1993).

Contudo, pesquisas atestam que o cromossomo extra inteiro não é o único culpado pelo mau desempenho do organismo, que provoca graves distúrbios constatados em crianças com Síndrome de Down, mas sim, parte do braço longo deste segmento. (PUESCHEL, 1993).

Como a Síndrome de Down é resultado de uma imperfeição genética, não pode ser classificada como uma disfunção e os prováveis agentes biológicos ainda são ignorados pela ciência. Algumas pesquisas se reportam a condições ambientais ou exógenos e a condições endógenos, como um dos prováveis motivos a idade materna. (MARTINS, 2008; VOIVODIC, 2004).

2. DEMANDAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO

No seu artigo 205, trata do direito de todos à educação, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2004).

Paralelamente a estes documentos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, reforçam movimentos em favor de uma educação inclusiva, afirmando uma situação de igualdade de direitos entre os cidadãos (OLIVEIRA, 2004).

A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja faixa etária vai dos sete aos 14 anos de idade, é uma etapa considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 4° e 6°, e pela Constituição, artigo 208 (BRASIL, 2004). A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica. Os órgãos desta função são sistemas cerebrais funcionais que se formam no decurso do processo específico da apropriação a sua formação não se faz da mesma maneira em todas as crianças; segundo o modo como se processa o seu desenvolvimento, as condições em que ela se faz, podem ser formadas de maneira inadequada ou não se formar mesmo. (LEONTIEV apud GUHUR, 2000, p.82).

Uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em nuvens brancas. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito. E assim como quase tudo que se refere à diferença provoca hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1995).

2.1 Diversidade em foco

Gardner (1995), ressalta que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural.

Assim, todo ser humano possui capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvêla. "Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado" (GARDNER, 1995, p, 47).

Segundo Gardner (1995, p. 21): "Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural".

Neste contexto, são, a princípio, sete: inteligência musical, corporal cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

A escola deve investir no treinamento de seus profissionais, a fim de capacitá-los a lidar com a criança portadora da SD, além da equipe, a escola precisa preparar também os colegas de classe. (BUCKLEY; BIRD, 1998).

Porém, vê-se que o que precede a todos estes componentes são a voluntariedade e o compromisso da instituição em aceitar estas crianças (CUCKLE, 1999).

Portanto, o ambiente escolar deve ser o local propício para todas as crianças se desenvolverem social, emocional e academicamente (BUCKLEY; BIRD, 1998).

3. ENSINO REGULAR E SUAS AMPLIAÇÕES INCLUSIVAS

As Unidades Escolares comprometi-

das com a educação no sentido da igualdade e da equidade vivem o desafio de enfrentar essa situação procurando modos de abordar e construir respostas.

Durante muitos anos, a abordagem mais usual aos temas relativos à diferença e à diversidade foi a de não reconhecer os processos de exclusão social. Assim, as pessoas que viviam essas situações acreditavam que isso deveria ser um "problema" pessoal (SÃO PAULO, 2019, p. 32-33).

Ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas de aprendizagem com as condições externas de ensino inerentes ao indivíduo que ensina: como Piaget (1978) nos ajuda a compreender, a adaptação a situações e exige um equilíbrio e uma organização entre o processo de assimilação do exterior para o interior e de acomodação do interior para o exterior (SALES, 2018, p. 14). A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999, p.17).

A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial.

Uma sociedade desigual produz exclusões, nesse sentido, a Unidade Escolar como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

3.1 Autonomia e empoderamento educacional

Segundo Kenny (1993, p. 436), a autonomia é, portanto, um conceito vital para a educação, pois é o único aspecto de ser um aluno sobre o qual a educação pode se concentrar sem interferências prejudiciais, ou efeitos de condicionamento. Sob este ponto de vista, a autonomia não é apenas a liberdade de escolher entre materiais didáticos e metodologias, ou até mesmo para negociar um plano de estudos. É mais importante do que isso, adaptando algumas famosas palavras de Carl Rogers, autonomia é a liberdade de aprender e a oportunidade de se tornar uma pessoa.

O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma. Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente (BRASIL, 1998, p. 96).

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 18): A prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais.

A maioria dos sistemas educacionais ainda se baseia na concepção médico psicopedagógico quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

3.2 Tecnologia ampliando as ferramentas

As tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

Segundo os PCN-EI: Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados quando necessários não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica "normal" parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menos acentuada dificuldades para aprender. (BRASIL, p. 24)

Os PCN-EI afirmam que: Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Indicam, portanto, a colocação

imediata de todos na escola. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. (BRASIL, 1998, p. 18).

Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores. (BRASIL, 1998, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Todas as pessoas envolvidas neste processo devem estar aptas a lidar com essas crianças e que são responsáveis por propiciar todas as formas de inclusão nas diversas atividades desenvolvidas no espaço escolar.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

Ao final desta pesquisa, o questionamento aqui deixado: possuir alunos com Síndrome de Down matriculados, torna uma escola, de fato, inclusiva?

É necessário ter em mente que escola para todos é diferente de todos na escola. (RODRIGUES, 2003).

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre- RS, 2013.

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

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, M. D., FERREIRA, C. S., LOBATO, P. A., CARVALHO, F. L. Q. Ferramentas aplicadas à Educação e Saúde em crianças com Síndrome de Down. 2017. Acesso em: 05 jun. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.

php/staes/article/view/3828.

CASTRO, S. L. & Gomes, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna.

Lisboa. Universidade Aberta, 2000.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIAS, T. S. et al. As contribuições da gameterapia no desempenho motor de indivíduo com paralisia cerebral. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 575-584, 2017.

DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DRAUZIO, V. Convivência com crianças com Down | Entrevista - Acesso em 15 jun. 2020. Disponível em: https://drauziovarella. uol. com.br/entrevistas-2/convivenciacom--criancas-com-down-entrevista/.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GUHUR, M. L. P. Deficiência Mental sob a perspectiva Vygotskiana: primeiros apontamentos. In: MORI, N.N.R. Educação Especial: olhares e práticas – Londrina: ed. UEL, 2000, p. 79-93.

MOREIRA, M. A. Teoria de aprendizagem cognitivismo - humanismo comportamentalismo. São Paulo: Ed. EPU, 2011.

NETTO, O. L. C. e BISSACO, A. Desenvolvimento de Ambiente Virtual para Auxiliar a Memorização de Rotinas Diárias em Crianças com Síndrome de Down. V Latin American Congress on Biomedical Engineering CLAIB 2011. Anais. Habana, Cuba p. 69 -72, May 16-21, 2011.

PIMENTEL, Susana Couto: Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos, 2007 – Acesso em 15 jun. 2020.

Disponível em: https://repositorio. ufba.br/ri/handle/ri/10562.

PUESCHEL, Siegfried. (Org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 5.

ed. Campinas: Papirus, 1993.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. 2.ed. São Paulo: Memnon:

Mackenzie, 2003.

A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO

RESUMO

Toda criança aprende a brincar desde os primeiros anos de vida, precisando de alguém disponível para brincar em conjunto, além de ensiná-la a brincar. Neste sentido, tem-se uma relação estreita entre o brincar e o aprender, ou seja, se o brincar pode fazer parte da aprendizagem não sendo somente lazer. Infere-se que o brincar, no contexto educacional, proporciona não somente um meio real de aprendizagem, como também permite que os docentes possam aprender sobre as crianças e suas necessidades. Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano, desenvolve a atenção, concentração e muitas outras habilidades. OBJETIVO: Neste sentido, esta pesquisa procurou mostrar a relevância do brincar como processo de aprendizagem para o desenvolvimento da criança. MÉTODO: A metodologia aplicada foi pesquisa bibliográfica. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A atividade lúdica proporciona um encantamento em crianças e em adultos, pois faz parte da natureza humana o ato de brincar, com vantagem de favorecer o desenvolvimento da criança e mesmo dos adultos.

Palavras-chave: Brincadeira; Saúde Emocional; Formação; Crianças.

ABSTRACT

Every child learns to play from the first years of life, needing someone available to play together, in addition to teaching him how to play. In this sense, there is a close relationship between playing and learning, that is, if playing can be part of learning and not just leisure. It is inferred that playing, in the educational context, not only provides a real way of learning, but also allows teachers to learn about children and their needs. Playing is essential to the physical, emotional and intellectual health of the human being, it develops attention, concentration and many other skills. OBJECTIVE: In this sense, this research sought to show the relevance of playing as a learning process for children's development. METHOD: The methodology applied was bibliographic research. FINAL CONSIDERATIONS: The playful activity provides an enchantment in children and adults, as the act of playing is part of human nature, with the advantage of favoring the development of children and even adults.

Keywords: Play; Emotional Health; Formation; Kids.

INTRODUÇÃO

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. À medida que as crianças vão se desenvolvendo, vão se dando conta de seu corpo, de seu espaço, de seus movimentos e de suas ações, seus registros se transformam em registros do seu corpo e de suas relações com o mundo.

Por meio das brincadeiras que as atividades propiciam a vivência de diversas emoções e pensamentos. A brincadeira é para ela um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo para a integração do indivíduo na sociedade.

O brincar é atividade constante e natural que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais.

Criar condições para a brincadeira é uma ação que está cada vez mais presente no núcleo escolar e não somente em espaços restritos fora da escola. Tais atividades devem ser levadas a sério pelos profissionais que atuam principalmente na educação infantil, pois se faz importante conhecer a função do lúdico no desenvolvimento infantil, uma vez que não se tem aí somente meras brincadeiras que educam e formam o sujeito.

DESENVOLVIMENTO

A palavra “Lúdica” vem do Latim “Ludus”, que significa um brincar amplo que inclui os jogos, os brinquedos, brincadeiras, as fantasias, o prazer e o divertimento.

O verbete lúdico (adjetivo) significa: “referente a caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. O termo “Ludismo” é substantivo relativo à qualidade ou caráter de lúdico”.

Para (HUIZINGA 1971), o lúdico é de fundamental importância para a espécie humana, tanto que ele intitula seu trabalho como Homo Ludens substituindo a denominação científica de Homo sapiens. Para o autor o jogo é anterior à cultura, é superior à definição biológica de promover uma descarga vital farta, restaurando energias, pois esta não explica sua essência, a fascinação, a capacidade de divertir e exercitar que provoca.

Com base no Referencial Curricular

Nacional para Educação Infantil:

Brincadeira é linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é "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 realizar-se. 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. (RCNEI, 1998, vol. 2).

É essencial que os professores, pais e responsáveis pelas crianças, tenham consciência de que a atividade lúdica na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento infantil.

O conhecimento transmitido para a criança pela ludicidade oferta a esta imensurável contribuição para que sua vida seja pessoal. Como exemplos têm-se: a expressão das suas emoções, a maneira como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação ética. (WAJSKOP, 2012).

O desenvolvimento pessoal da criança é fundamentado em um processo de autodescobrimento, onde cada criança tende a tomar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e conviver, ou diminuir, com aquilo que possui menos habilidades. (MACEDO, 2004).

Assim, a brincadeira não deve ser utilizada apenas para divertir as crianças, mas o educador deve inclui-a em seu plano de aula. Logo, cabe ao professor gerar atividades que facilitam ideias, para prepará-las também para as aulas que trabalham com a leitura, números, que envolve classificação, ordenação e lógicas, dentre outros.

Segundo os PCNS da Educação Infantil (2006), é comum acontecer dentro das instituições de ensino, uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas simplesmente procuram suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais.

Podendo citar longos momentos de espera em fila ou sentados, as crianças precisam ficar quietas realizando atividades mais sistematizadas, escrevendo ou lendo, qualquer deslocamento ou mudança de posição pode ser visto pelo professor como uma desordem ou indisciplina.

Isso é comum também nas creches onde os bebês têm que permanecer no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar ou explorar seus recursos motores.

Muitas vezes a contenção de movimentos imposta pela escola, pode estar diretamente relacionada com a aprendizagem, com base na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança.

No entanto, as pesquisas mostram o contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEI, 1998).

Segundo Currículo Integrador da Infância Paulistana, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

Bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidos a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos. A criança é, nessa perspectiva, um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído. Bebês e crianças são, portanto, sujeitos integrados desde o nascimento à inteireza da vida. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p.12).

Ainda:

Ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. Tudo isso resulta em significativas aprendizagens que só acontecem pela atitude ativa da criança no meio social quando esta é tratada como sujeito capaz de realizar tudo isso. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p.22).

Com os bebês isso se concretiza quando educadoras e educadores observam o bebê para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequenininho, quando acolhem seu choro e suas manifestações de tristeza, quando se esforçam para compreender as múltiplas linguagens que os bebês utilizam para comunicar suas necessidades, suas curiosidades, seu desejo de movimento e de atenção, (CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA, 2015).

"Neste sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e ao mesmo tempo seguras e motivadas para se arriscar e vencer desafios" (RCNEI, 1998, p. 15, v.3).

"O trabalho com movimentos contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, proporcionando um amplo equilíbrio específico da motricidade da criança, abrangendo reflexão acerca da postura corporal" (PCNS, p.15).

A formação profissional necessita de harmonia entre os conhecimentos pedagógicos e os conteúdos que levem à apreensão dos conhecimentos do mundo. Porém, o que se percebe é a existência de cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e de um perfil profissional que não considera como pesquisador da prática pedagógica.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) são documentos que tem como objetivo subsidiar os docentes no desenvolvimento de seu trabalho.

De acordo com o (RCNEI, v.3 1998), é muito importante à percepção do educador no desenvolvimento das atividades, cabendo a este possibilitarem a ludicidade para as crianças. O brincar está relacionado com a cultura e com a vivência social de cada criança em seu cotidiano; os jogos, as danças, as brincadeiras, desenvolvem a capacidade motora da criança em um todo.

Os PCNS (1997) afirmam que o docente deve trabalhar de forma que as crianças dominem os conhecimentos, que os façam se reconhecer como sujeitos sociais, sendo participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus diretos e deveres. O professor deve garantir condições de aprendizagem a todos seus alunos, utilizando meios e medidas extras que atendam as necessidades individuais.

Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que ideias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulação de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas etc. (Referencial Curricular para Educação Infantil,1998, v.3, p.235).

Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações (RCNEI, 1998).

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz de conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (RCNEI, 1998).

Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo. Ao brincar de faz de conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma especifica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou animal, que um lugar "faz de conta" que é outro. (Referencial Curricular para Educação Infantil,1998, p.22,23, v2).

" No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser "(RCNEI, 1998, p.22, v.2).

Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando:

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. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos: (Referencial Curricular para Educação Infantil,1998, p.22, v. 2).

Com as crianças um pouco maiores, as relações horizontais se concretizam em muitas situações:

Por exemplo, quando educadoras e educadores ouvem e acolhem as sugestões e os desejos de conhecer das crianças e propõem pequenos projetos de investigação com o grupo para responder as curiosidades das crianças e instigá-las em sua vontade de saber mais. As relações horizontais também se concretizam quando educadoras e edu-

cadores acolhem as emoções de bebês e crianças, quando fazem boas perguntas que levam as crianças a refletir sobre situações conflituosas, por exemplo, ou a fazer escolhas, a tomar iniciativas considerando que na escola existem outras crianças e adultos. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p.45).

Nesta perspectiva:

Quando as crianças são convidadas a conhecer o planejamento do dia (o que, aos poucos leva à sua participação crescente), a avaliar as experiências vividas, a participar na elaboração de regras de convivência. Com as crianças no Ensino Fundamental, a participação e o envolvimento nas experiências vividas se tornam, mais que uma forma de relação, uma condição para a aprendizagem das crianças e para sua educação como uma personalidade livre, independente e responsável. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p.45).

Uma vez que os bebês e as crianças aprendem nas interações, as relações horizontais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, assim como entre os adultos e também entre a escola e a família, provocam nas crianças uma atitude respeitosa, responsável e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que as ideias apresentadas no decorrer deste trabalho poderão contribuir para o desempenho e evolução da criança, ou seja, a importância do brincar como processo de participação para o desenvolvimento de ensino aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa.

O brincar é a essência do pensamento lúdico e caracteriza as atividades executadas na infância. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.

As brincadeiras são uma forma de expressão cultural e um modo de interagir com diferentes objetos de conhecimento e implica no processo de aprendizagem.

Tendo em vista esse conceito percebe-se que o ato de brincar acompanha o desenvolvimento da inteligência do ser humano, das sociedades e da cultura.

Por isso é muito importante que a escola veja as brincadeiras como algo sério, que qualquer outra atividade inserida no contexto escolar necessário ao desenvolvimento infantil.

O ato de brincar é saudável, pois quando a criança brinca, ela expressa seus sentimentos seja de alegria, tristeza, solidão e exercita diversas situações de descentra mento, e favorece a sua autoestima.

Ao ser tratada como objeto no processo de ensino, a criança aliena se da escola e, por consequência, da sociedade. Ao ser tratada como sujeito, sendo solicitada a ser parte atuante nas experiências vividas, forma-se nela um sentimento de responsabilidade social.

Brincar é uma necessidade e tem que fazer parte da vida de todas as crianças, pois seja sozinha ou em grupo estão em constante processo cognitivo, emocional e motor, e por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras elas começam a descobrir o mundo que as cercam.

O importante é garantir a criança o acesso e interação com os jogos, brinquedos e brincadeiras, a fim de enriquecer e tornar mais produtivo o processo de ensino aprendizagem por meio da ludicidade.

O profissional precisa aumentar a criatividade e o entusiasmo e observar as crianças quando estão brincando.

É necessário que o docente entenda o brincar da criança para que examine o universo infantil é preciso ter capacidade de observação e vontade.

Ela cria e recria a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca, o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva- Edusp, 1971.

MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério Da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1: Introdução; Vol. 2: Formação pessoal e social, p.15, 22,23.

MACEDO, Lino de. Faz de contas na escola: a importância do brincar. Pátio da educação infantil. Porto Alegre, nº 3, dez-2004.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015 72p. : il. Bibliografia 1 . Educação Infantil 2. Currículo I.Título CDD 372.21, p. 12, 22,45,4

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE

TAÍS DE ALENCAR MILHOMES

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 dele, assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável. Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução para 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 edu-

car 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 co-

meçaram 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 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar. Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma "tragédia" para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às "crianças pequenas". Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século 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.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

Sugestões de exercícios psicomotores:

Texturas finas e grossas, Tato, Fato, Olfato, Cantigas de roda , Brincadeiras imaginárias,engatinhar,Saltar,Rolar,Balançar,Rastejar,Dedoches, encaixe de forma. lego, cambalhotas, obstáculos, Banho de boneca, Campo de futebol, bola.

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade.

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham "brincando "despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo visoperceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida co-

letiva, 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 na 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.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam 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 a 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. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não

exige como condição um produto final.

Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante às 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 à 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 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 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 a 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.

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

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acabam explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão 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 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.

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.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. Educação Pscicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN,Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

TALITA SANTONI MIOTTO

RESUMO

E em muitos casos, de acordo com essa definição, os profissionais da educação ou mesmo seus pais, rotulam as crianças como se elas não fossem capazes de aprender. A perspectiva metodológica desta pesquisa visa privilegiar as análises, a partir da necessidade de compreender as causas da dificuldade de aprendizagem e a relação escola-família e suas consequências, baseados na fundamentação teórica de autores concernentes ao tema tratado em várias referências bibliográficas. Essa observação também se deu através de entrevistas com uma mãe de aluno e uma professora que enfrenta ou enfrentou problemas de dificuldade de aprendizagem com seu filho/aluno, na rede pública para que se tenha fundamento mediante uma observação dos pensamentos dos envolvidos na educação, o foco foi o ambiente familiar e as consequências deste na vida da criança, independente de um ambiente ser positivo ou negativo. Fazendo um estudo baseado na teoria de vários autores, houve uma incitação para o tema do capitulo três que é sobre a relação escola, professor, e a família, não deixando de levar em consideração o aluno, que é o eixo central da pesquisa. À análise da família e do relacionamento entre seus membros é uma atividade complexa, que requer um olhar pedagógico diferenciada, já que a rede familiar está inserida num contexto sóciohistórico desde os primórdios dos tempos e sofre influências de diversos problemas, que acabam por influenciar direta ou indiretamente na rotina da família, e consequentemente deixando transparecer na relação com os filhos ou ainda na vida escolar destes enquanto alunos, de maneiras que ocorra algumas dificuldades que podem ser minimizadas ou ainda agravadas. Partindo desses pressupostos, e observando os fenômenos que interferem nesta realidade a pesquisadora sentiu-se instigada a aprofundar nesta temática que procurará entender as interferências das relações familiares no âmbito escolar e no processo de aprendizagem dos alunos. Essas dificuldades decorrem principalmente de quando o aluno não assimila o conteúdo teórico, o qual a escola tem o dever de transmitir, mesmo que desconectado da realidade em que a criança vive.

Palavras-chave: Família, Relacionamento. Alunos. Aprendizagem. Escola.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordaremos aspectos que tragam discussões e reflexões sobre a importância da família e da escola na educação no ensino fundamental I, abordaremos também algumas questões centrais como: história social da criança e da família, processo educacional da criança, história da educação no ensino fundamental I, como é a comunicação entre a família e a escola.

A família vem se modificando desde início da idade moderna e com a revolução industrial e a consequente entrada da mulher no mercado de trabalho, os filhos acabaram ficando aos cuidados de creches, avós, empregados e vizinhos, ao mesmo tempo em que os pais ficam mais tempo afastados dos filhos, não tendo a oportunidade de acompanhá-los durante todo o dia e principalmente em sua vida escolar.

A importância da família na vida dos educandos é fundamental para fornecer as bases para um bom desenvolvimento psicossocial da criança. É de grande importância relacionar educação e família, pois são peças fundamentais na vida da criança, é na família que ela busca apoio, compreensão, carinho, amor e atenção, e na escola, ela busca o conhecimento, mas ambas são instâncias que irão colaborar conjuntamente para formação humana da criança.

Hoje há por parte da família, em muitos momentos, uma confusão sobre o seu papel e o papel da escola. Muitas se esquecem de que a escola sozinha não é responsável pela formação de seus filhos, mas sim complementar ao papel da família. Educar é promover o crescimento e o amadurecimento da pessoa humana em todas as suas dimensões material, intelectual e moral, por isso, educação não se aprende apenas na escola, mas sim na sociedade em que o indivíduo está inserido e na família. Sem dúvida a educação é a base do ser humano e é a melhor herança

que os pais devem deixar aos filhos, e esta ninguém poderá roubar ou destruir.

A família se envolve com a escola, e a escola se envolve com a família, podemos ver que uma não vive sem a outra, elas caminham juntas, se completam. A escola e a família, independente de sua formação, pai e mãe, tio e tia, pessoas do mesmo sexo, avôs e avós, pais adotivos, dentre outras possibilidades de composição familiar são instituições que têm em comum preparar a criança para se inserir na sociedade e assim possibilitar a continuidade da vida social e preparar o indivíduo para várias situações do dia a dia. E são elas os primeiros contatos com o mundo e com a vida, os ensinado regras, costumes, linguagens e possibilidades.

O processo de construção do desenvolvimento é um caminho longo e às vezes cansativo, a família e a escola devem ser perseverantes para que futuramente possamos ter seres humanos bem formados.

Na atualidade podemos observar que algumas leis abordam pontos importantes para que se cumpram os deveres da família, da escola e da sociedade, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 colocálos a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a escola e as famílias têm por finalidade educar, orientar, disciplinar as crianças, criando pensamentos e opiniões críticas para se viver bem na sociedade, ou seja, possibilitar a formação de sujeitos com autonomia de pensamento, visão crítica a respeito de si e da sociedade em que está inserido e capaz de colaborar para a construção de um mundo social mais justo. Esse tema vem para mostrar que tanto a escola como as famílias caminham juntas na construção do ser humano, as pessoas não vivem e nem nascem sós, elas vem de uma família ou de um conjunto de pessoas que as auxiliam em sua formação social.

Com o objetivo de desenvolver essa temática sobre a importância do envolvimento familiar na educação no ensino fundamental I pretendemos estudar a história da criança, escola e da família; compreender quais são as responsabilidades da família no processo educacional; discutir a relação família/ escola: como os pais devem participar da vida escolar dos filhos; e a formação da personalidade da criança e as responsabilidades dos pais e da escola.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa realizaremos uma revisão bibliográfica sobre os autores que abordam a importância do envolvimento familiar no processo educacional da criança focalizando a nossa atenção na educação no ensino fundamental I.

Ao estudar esse tema em uma monografia pretendemos mostrar que é importante abordar sobre a participação da família na formação educacional dos filhos, compartilhar experiências com os professores, diretores e coordenadores de escola, pois como profissionais da educação lidaremos com os pais de diversos tipos e personalidades, e é em pesquisadores especialistas em educação no ensino fundamental I, que buscaremos apoio em toda nossa carreira como profissionais da educação.

2. A EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I TEM CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS

A criança como ser social faz-se indivíduo ao mesmo tempo em que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca.

Ainda no século XX, Wallon destaca o valor da afetividade e a diferença que a criança começa a relacionar com si mesma e com os outros. No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades que garantem coerência e unidade, a cada idade da criança estabelece-se um tipo particular de interação entre o sujeito e seu ambiente, conforme as disponibilidades de idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto como (aspectos físicos do espaço, pessoas próximas e linguagem), retirando dele os recursos para seu desenvolvimento. Contudo o meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança. (GALVÃO, 1995).

Para Oliveira (2008), na década de 50 do século XX, particularmente, observa-se que após a Segunda Guerra Mundial, novas preocupações surgiram com relação à situação social da infância. Começa a surgir a ideia da criança como portadora de direitos, que aparece expressa na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU em 1959, em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentada em 1948. A expansão dos serviços na educação no ensino fundamental I, na Europa e nos Estados Unidos foi influenciada cada vez mais por teorias que apontavam o valor do desenvolvimento precoce da criança a partir do nascimento.

No Brasil, a educação no ensino fundamental I, tem características próprias, pois no século XIX, o atendimento de crianças pequenas, longe da mãe, em instituições como

creches ou parques infantis praticamente não existia . Era na zuna rural que famílias de fazendeiros assumiam o cuidado de inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração da mulher negra e índia pelos senhores barões brancos. Já na zona urbana, bebês abandonados pelos pais, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas rodas dos expostos como já citado neste trabalho.

Essa situação mudou na segunda metade do século XIX, período da abolição a escravatura no Brasil, quando se acentua a imigração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da República como forma de governo. (OLIVEIRA, 2008).

Na metade do século XX, o aumento da urbanização e industrialização dos centros urbanos estavam em grande avanço, surgiu uma grande mudança na estrutura familiar e no cuidado dos filhos pequenos, a maioria da mão-deobra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram que admitir grandes números de mulheres no trabalho industrial, onde esses números cresceram cada vez mais com o tempo, e em consequência deixavam seus filhos a cuidados de creches que estavam se iniciando naquela época. Esses parques infantis como chamavam, atendiam em período integral, onde foi procurado por empregadas domésticas, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Na década de 80 e 90 do século XX, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a expansão do número de creches e préescolas e algumas melhorias no nível de formação de professores, cuja creche que, embora reconhecida como instituição educacional, permanecia muito identificada com a idéia de favor e de situação de exceção.

A década de 90 do século XX, assistia alguns novos marcos, um deles foi à formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgadas pela constituição. Nesse período, a coordenadoria de Educação no ensino fundamental I, (Coedi) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos de idade a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

Esses fatos prepararam o ambiente para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, que estabelece a educação no ensino fundamental I, como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que procura tirar as crianças pequenas e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

Historicamente, a família tem sido considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas. Essa é a posição de alguns sistemas educacionais, que sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos, particularmente quando pequenos, é da família, e assumem um papel de meros substitutos dela, repetindo as metas embutidas nas práticas familiares. Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família leva-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento da criança, são ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam a família de modo contraditório, considerando-a ora como refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento, mas em geral, tais discursos pouco levam em conta os fatores econômicos e sociais que presidem a organização familiar, a divisão de tarefas no lar, o tempo que cada membro da família pode dedicar à criança. (OLIVEIRA, 2008).

Segundo Szymanski (2010), o ponto de partida para um trabalho sistemático com as famílias é a consideração dessa instituição como construção social e histórica, cuja missão lhes foi imposta pelas sociedades nas quais está inserida, só com essa perspectiva clara é que se pode partir para um conhecimento sistemático das informações e habilidades necessárias para o desempenho dessa missão e transcender o mito de sua capacidade natural de educar os filhos. Esse mito transpassa os planos públicos de atenção às famílias, bem como as instituições e, em particular a escola.

Para Oliveira (2008), muitas instituições de educação no ensino fundamental I, veem o lar como um conjunto de tensões, como refúgio onde reina a harmonia e onde todos os membros partilham os mesmos interesses, muitas dessas famílias passam a imagem de uma família nuclear, na qual o pai cuida e provê meios de sustentação física e econômica, a mãe cuida da educação dos filhos, do lar, e da harmonia dessa família, para o bom desenvolvimento no ensino fundamental I,.

Segundo Aranha (1996), a educação que recebemos é exercida pelas pessoas que nos circundam. A partir dos modelos sociais em que vivemos, desde que nascemos, estamos em processo de aprendizagem, dessa forma, as formas de educar e os fins da educação mudam com o tempo, de acordo com as existências da sociedade em que se vive.

A família nessa perspectiva é umas das instituições responsáveis pelo processo de socialização exercida pelos pais os transmissores, e desenvolvidas junto aos receptores, os filhos. Tais práticas concretizam ações contínuas e habituais, ou seja, onde as práticas educativas têm finalidades de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos, calcados em valores e crenças. Mas esse processo modificou-se com passar do tempo e a família tomou outros rumos, nota-se, por-

tanto, uma contínua transformação da estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos envolvidos na instituição familiar. (SZYMANSKI, 2010).

Também Knobel (1996), diz que é na interação familiar que se configuram os traços da personalidade, em que os adultos são modelos que as crianças terão como referência, consequentemente os pais deverão oferecer a seus filhos exemplos concretos de como se orientar na vida. São os pais que vão dar ao filho as bases psicológicas e dinâmicas com as quais irá construir sua personalidade, é no lar que as pautas culturais e sociais são aprendidas.

Segundo Macedo (1994), sobre a função da família na socialização primária, a família é um pequeno grupo social, onde á fortes sentimentos de lealdade e afetos recíprocos, ocupando um lar. O que define a família são as funções desempenhadas por seus membros em suas inter-relações. Dessa forma, podendo assim apresentar-se como família, vários tipos de arranjos, com características de lealdade, afeição e durabilidade que tem como propósito: casal com filhos, casal sem filhos, avós, netos, tios, casais casados com filhos de outras relações, casais do mesmo sexo com filhos, todas são famílias no sentido de que tipo de família se trata.

A família é parte de um contexto mais amplo que é o sistema social, onde é fundamental na definição das características estruturais e funcionais da família, assim quando se fala de sobrevivência, necessidade e desenvolvimento estão se falando das finalidades básicas da família que mudam em função da sociedade a qual fazem parte. A família, portanto, faz parte das funções, em que a transmissão dos valores dessa sociedade modela o próprio processo de socialização da criança no seu seio, cujo indivíduo se desenvolve, é amparado e protegido. (MACEDO, 1994).

Também Macedo (2004) refere-se à escola em relação à socialização secundária, onde uma das mais eminentes mudanças da sociedade ocidental contemporânea relaciona-se com a transformação da estrutura econômica e social, além da cultura que requer complexidade maior da vida urbana, sobretudo nas grandes cidades. Tais mudanças sociais dizem respeito também à participação maior das mulheres no mercado de trabalho e consequentemente tiveram que deixar seus filhos aos cuidados de creches, pré-escolas e escolas. Naturalmente, depois da família é na escola que as crianças permanecem mais tempo, dadas suas características e funções, em geral um importante espaço de avaliação das crianças, cujo comportamento está marcado pelas maneiras de ver cada família.

Ao nosso ver, não compete apenas à escola a função de educar mas também à família. E se esta hoje tem a sobrecarga da vida moderna (trabalho da mãe além do pai, falta de cuidado substituto para os filhos) é importante lembrar, entretanto, que não é o tempo que se está junto com os filhos, mas a maneira como se estabelece a relação com ele, o que importa. Se os filhos sabem que podem contar com os pais onde estiverem quando necessário, se os pais têm uma parte de seu tempo diário e de lazer reservado para dar atenção ou fazer um programa com os filhos, se os limites são estabelecidos com flexibilidade e justeza, sem culpas, ou necessidades compensatórias, pode-se esperar menor probabilidade de problemas. (MACEDO, 2004, p. 196).

A função da escola, semelhante à família é criar um espaço entre seus membros (administradores, orientadores, professores e alunos), que podemos chamar de espaços de aprendizagem onde se observam interações, cujo resultado é o aumento da competência dos estudantes, a par com o seu desenvolvimento. O contato com a família possibilita à escola o conhecimento do conceito que os pais têm de seus filhos. (MACEDO, 1994).

A importância da família em parceria com a escola no processo de ensino aprendizagem das crianças, descrever o que ambas as instituições têm em comum, que é o fato de prepararem as crianças para sua inserção futura na sociedade e continuidade da vida social.

Para Aranha (1996), várias instâncias da sociedade exercem a função de educar, entre as quais a família, a igreja, o trabalho, o lazer e os meios de comunicação, mesmo que a ação educacional desenvolvida por esses grupos sociais seja informal, no sentido de não obedecer as regras claras de como educar. Já na escola a educação é formal8, porque sugere que um grupo de professores e profissionais especialmente colocado para exercer determinadas funções e planejar um projeto de ação mais afetiva, mesmo quando a educação na família é intencional, decidida, não é tão organizada, planejada e ou controlada, como é (ou deveria ser) na escola.

Sobre a instituição escolar Aranha (1996, p. 72) refere que a instituição escolar não existiu sempre, e sua natureza e importância variam no tempo, dependendo das necessidades sócio econômicas dos grupos em que esteve inserida.

Nas sociedades primitivas não haviam escolas, e a educação era exercida pelo conjunto dos membros que as constituíam, ou seja, a educação só era privilégio do segmento mais rico da sociedade, constituindo uma forma de fortalecimento do poder. (ARANHA, 1996).

Já nas sociedades atuais, segundo Szymanski (2010), a escola tem uma responsabilidade de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações, mas assim como os con-

teúdos os educadores como membro adulto da sociedade, têm o dever de estabelecer um contato afetivo baseado no amor, respeito e confiança.

Segundo Oliveira (2008), há por vezes conflitos entre ensinamentos familiares e os propostos pela educação formal, como podemos observar nas creches e pré-escolas, como ocorre em situações cotidianas e em relação a valores e linguagens. A autora nos aponta aspectos para trabalhar a educação de modo produtivo nos estabelecimentos de educação no ensino fundamental I, onde se destaca a aproximação com as famílias. Os professores de educação no ensino fundamental I, devem considerar que o modelo de família nuclear, modificou-se, além disso, as condições de trabalho existentes em nossos dias, produzem problemas numerosos e diversificados a respeito da educação de nossas crianças e com isso as famílias estão em constante mudança.

Para Vokoy e Pedrosa (2005), a escola deve reconhecer a importância da família na construção dos alunos, pois os trabalhos junto às famílias devem levantar questões sobre as causas dos problemas de aprendizagem junto à familiar. Família e escola não podem ser vistas como obstáculos ou de disputa na educação das crianças, são instituições diferentes e necessárias na construção da criança como ser social, exigindo, pois, uma relação de apoio sem transferência de responsabilidade.

Para Machado (2000), no trabalho junto aos pais, o psicólogo, pedagogo e profissional da educação ao explicar e defender os objetivos educacionais, não deve impor sua visão de educação, mas orientá-lo no sentido do entendimento de sua intervenção, possibilitando a formação de grupo expressão e comunicação, para um melhor conhecimento da realidade da criança. (VOKOY & PEDROSA, 2005, p. 05).

Também Chraim (2009) destaca que a tarefa de ensinar e educar não são tão simples assim. Nesse período da vida acadêmica, que corresponde a Educação no ensino fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e até quem sabe o ensino Superior, é responsabilidade das instituições família e ensino (escola) zelar por programas que visem estimular e motivar os estudantes, oportunizando a todos a assimilação dos conteúdos e a interação com a vida escolar.

Há muitos fatores a serem levados em conta na relação família/ escola. A ação educativa dos pais difere necessariamente da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem. Os conflitos entre família e escola podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação. (SZYMANSKI, 2010).

A escola e a família são partes complementares ao sistema educativo, essas partes não devem ser oposição como é frequentemente, o professor não tem de substituir os pais, cada um tem sua função em educar. É certo que, bem antes da criança chegar à escola, o sucesso escolar é construído em casa, pois elas são o reflexo do que se aprende e vive na família. Portanto, a aprendizagem depende da forma de ajuda que a família pode proporcionar, tratando-se de interessar-se pela criança, o interesse não se trata em perguntar constantemente à criança: O que você fez na escola hoje ou como foi seu dia, mas é fazer a própria criança explicar o que se passa com ela, respeitar a sua necessidade de segredo e sempre estar disponível quando precisar. A escola é um meio da criança se privar ou não, pois é onde se constrói seus segredos, onde os pais estão longe e se vê sozinha nas realizações e comprimentos de tarefas e regras da escola e da sala de aula. (CHARMEUX, 2000).

Segundo Eveline Charmeux (2000, p.126), é inteiramente necessário, para o equilíbrio e o sucesso da criança, que esta veja seus pais se dirigirem às reuniões organizadas pelo professor, participar das quermesses, bingos, das festas e exposições que a escola propõe.

É importante que as duas partes trabalhem e colaborem juntas, pois são encarregadas do futuro da criança, onde tem a garantia de se sentir segura, aconchegada e com bem-estar em casa e na escola. (CHARMEUX, 2000).

Segundo Poliana & Dessen (2005) uns dos primeiros problemas encontrados para a compreensão dos mecanismos e estratégias de integração refere-se à definição do próprio termo envolvimento, aonde se tem mais dificuldades. Afinal, o que se entende por envolvimento entre família e escola? Dois aspectos dificultam a compreensão do termo, de acordo com Coleman e Churchill (1997).

O primeiro refere-se ao uso de definições amplas e muito diferenciadas do termo na literatura, onde são identificadas diferentes ações sobre a participação da família, por parte da escola. Por exemplo, oferecer aos pais informações e conceitos básicos sobre a evolução e desenvolvimento dos seus filhos, auxiliar os pais para orientarem e ensinarem seus filhos, no que diz respeito aos conteúdos e conhecimentos acadêmicos, proporcionando momentos de trocas de informações entre pais e professores, em reuniões estruturadas; realizar atividades em conjunto, para avaliar a criança ou implementar programas de apoio acadêmico ou social. O segundo aspecto refere-se à diversidade entre ambientes da família e da escola, além de reconhecimento de que esses dois contextos onde o aluno realiza sua aprendizagem são diferentes e diversificados, é importante

também identificar e lidar com as similaridades e diferenças entre eles. (POLINA & DESSEN, 2005, p.306).

Segundo Szymanski (2010), o contato com a escola é fundamental para a criação de um universo comum para a especificação de responsabilidade da família e da escola e para a capacitação de ambas para um bom desenvolvimento do projeto educativo para crianças e jovens. Deve-se notar que há, muitas vezes, o desejo de um encontro que resulte em mudança, para o bem da criança.

A família, em consonância com a escola e vice-versa, peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar. Entretanto, para conhecer a família é necessário que a escola abra suas portas, intensificando e garantindo sua permanência.

Porém, não existe uma fórmula mágica para se efetivar a relação família/escola, pois, cada escola e cada família tem uma realidade diferente. Igualmente, a interação família/escola se faz necessário para que conheçam sua realidade e construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, buscando meios de participação, colaboração, diálogo para que se concretize essa parceria, apesar das dificuldades e diversidades que se envolvem, onde possam promover maior aproximação, pode ser o começo de uma grande mudança no pensamento e no relacionamento entre a família e a escola (SOUSA, 2009).

Contudo, os pais devem participar ativamente, com responsabilidade e compromisso na educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam permanentes ou não, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, devem encontrar formas de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar estes espaços escolares, físicos e psicológicos em um objetivo de crescimento e desenvolvimento em todos os segmentos na vida social de nossas crianças. (POLINA E DESSEN, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos aspectos que trouxeram discussões e reflexões sobre a importância da parceria entre a família e a escola na educação no ensino fundamental I, focalizando como a família pode influenciar de maneira positiva ou negativa na aprendizagem da criança. Através desta pesquisa, pudemos compreender, principalmente ancorados nos estudos de Ariès (1981), a história da construção social do conceito de família ao longo dos anos. Nessa história observamos que por muito tempo perdurou-se a falta da afetividade e de uma preocupação com a infância, uma vez que a criança era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação com relação a sua formação.

Ariès (1981) contribuiu para que pudéssemos observar a evolução do processo educacional da criança, em que primeiramente o trabalho doméstico se confundia com a aprendizagem, como forma comum de educação. A educação não era função da escola e sim da família de introduzir os conhecimentos necessários para a criança conviver na sociedade. Neste sentido, como nos aponta Kramer (2003), a concepção de infância tal como compreendemos hoje é entendida como categoria social e categoria da história humana.

Através desta pesquisa, pudemos compreender que desde os primeiros anos de vida, a criança começa a participar do processo de ensino aprendizagem dentro do seio da família, ou seja, onde suas primeiras ações são desenvolvidas e significadas pelo meio social em que está inserida, posteriormente a criança passa a ser inserida gradativamente no ambiente escolar e então ambas as instâncias (família e escola) passam a ser corresponsáveis pelo processo educacional da criança.

Neste sentido, consideramos que, sendo a escola e a família instituições responsáveis pelo processo de formação da criança, devem trabalhar em parceria respeitando-se as suas especificidades.

A contribuição de Szymanski (2010) possibilitou compreendermos que a escola e a família são diferentes e cada uma têm a finalidade de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos. Da mesma forma, utilizamos os estudos em Macedo (1994) sobre a função da família como educação primária e educação secundária, em que a escola têm o papel fundamental de complementar o da família.

Tanto em casa quanto na escola é preciso que conheçam a realidade da criança em cada um desses espaços e construam juntas uma relação de diálogo mútuo, buscando meios para que se concretizar essa parceria, apesar das dificuldades e diversidades que se envolvem, o diálogo promove uma maior aproximação e pode ser o começo de uma grande mudança no relacionamento entre a família e a escola. (SOUZA, 2009).

Contudo concluímos que a educação é construída a cada dia, a cada minuto desde os primeiros passos da criança, sempre com segurança e coerência ao seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso comprometimento e responsabilidade por parte da família e da escola, para possivelmente, alcançarem sucesso na formação social da criança.

É preciso investir em mais pesquisas concretas sobre a parceria entre família e escola, incluindo a realização e divulgação de projeto que tenham como objetivo desenvolver ações que promovam tal parceria e

possibilitem mostrar como esse envolvimento entre a família e a escola pode promover impactos positivos no processo educacional da criança, principalmente em se tratando da educação no ensino fundamental I, em que essa parceria é fundamental. A família e a escola são as bases para construção do sujeito, em que a criança se apoia e tem como exemplo para vida toda.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Historia da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio De Janeiro: Editora LCT, 1981.

BRASIL, Lei Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 – LDB. Brasília: Congresso Nacional, Ministério da Educação e Cultura, 1996.

CHARMEUX, Eveline. E o papel dos pais em tudo isso. In: Aprender a ler:

vencendo o fracasso. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5.ed. Editora Cortez, São Paulo, 2000.

FONTANA, Roseli; CRUZ, da M. Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo. Editora: Atual, 1997.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento no ensino fundamental I. São Paulo: Vozes, 1995.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed., São Paulo: Papirus, 1991, p.17-24.

KNOBEL, Mauricio. Orientação familiar. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia.Infância, A infância e sua singularidade. In: Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, MEC, 2000.

MARTINS Filho, José. A Criança Terceirizada: Os caminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação no ensino fundamental I: fundamentos e métodos. 4. ed.; São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

PAULO II, João. Catecismo da igreja católica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

POLONIA, Ana da costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Brasília, DF: Art 2005.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 09/10/2021.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/ Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina, PR: Art 2009.

Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf. Acesso em: 09/10/2021.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/ escola: desafios e perspectivas. Brasília, DF: editora Liber Livro, 2010.

VOKOY, Tatiana & PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar em educação no ensino fundamental I: reflexões de uma atuação. Brasília, DF: Art 2005.

EDUCAÇÃO FÍSICA MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA SANTOS NOVAES

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir o desenvolvimento da expressão corporal das crianças durante a Educação Infantil. A fim de salvar a dimensão do sensível e possibilitar uma visão diferenciada das pessoas e do mundo, surgiu o conceito de corporeidade. Assim, a criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, a arte e as tecnologias representam as relações presentes no cotidiano das pessoas que contêm esse conceito em sua totalidade e complexidade. Portanto, este artigo teve como objetivo discutir o movimento corporal associado às práticas pedagógicas da Educação Infantil como manifestação do desenvolvimento infantil por meio de uma revisão da literatura pertinente ao tema.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corporeidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aimed to discuss the development of children's body expression during Early Childhood Education. In order to save the dimension of the sensitive and enable a different view of people and the world, the

concept of corporeality emerged. Thus, creativity, sensitivity, playfulness, art and technologies represent the relationships present in the daily lives of people who contain this concept in its totality and complexity. Therefore, this article aimed to discuss the body movement associated with the pedagogical practices of Early Childhood Education as a manifestation of child development through a review of the literature relevant to the topic.

Palavras-chave: Early Childhood Education; Corporeality; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O corpo humano é reconhecido como parte integrante que desempenha diversas funções. O contato com o meio ambiente, ou seja, a materialização da realidade, ocorre por meio da dimensão física. Ou seja, é através do corpo que o mundo exterior é concebido, e através do corpo responde-se às interações e produz-se respostas.

A Educação Infantil, incluindo em especial a faixa etária entre três e seis anos, deve levar em consideração os aportes teóricos que norteiam a prática pedagógica dos professores sobre o papel da motricidade infantil no processo de ensino e aprendizagem.

A educação é um processo contínuo e evolutivo e deve ser direcionado principalmente na criança, o que torna necessário enfatizar esse processo já na Educação Infantil, que se caracteriza por ser uma fase relevante no desenvolvimento humano.

É preciso olhar para a criança como um ser histórico e social, onde a aprendizagem se dá por meio de interações entre a criança e o mundo que a cerca. Daí diferentes orientações didáticas, que priorizam o uso de jogos e brincadeiras, ao lado de atividades de reconhecimento do próprio corpo, do corpo alheio e imitação gestual são importantíssimas nesta fase.

A cultura tem uma enorme influência no desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, seja através dos diferentes significados dos gestos e expressões faciais, bem como dos movimentos aprendidos ao manusear determinados objetos como lápis, cordas, estilingues, etc.

Brincadeira, dança e esportes na Educação Infantil revelam a cultura física e portanto, as escolas tem que dar valor ao período em que as crianças se encontram utilizando jogos motores que envolvam a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças.

Desta forma, o presente artigo discute sobre as contribuições da Educação Física no desenvolvimento psicomotor e corporal das crianças que frequentam a Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

2.1 A EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O corpo é uma das formas de linguagem e por isso o corpo significa: "poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro" (VILLAÇA E GOES, 1998, p. 23).

Movimentos, gestos e expressões corporais são linguagens que são executadas com facilidade e rapidez, comunicam alguma coisa a alguém ou se expressam:

A expressão corporal, como linguagem imediata, afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, consigo mesmo, sem uma necessidade peremptória de recorrer a elementos ou instrumentos alheios a ele, o que não significa que em alguns momentos desse processo não possa se servir desses instrumentos (STOKOE e HARF, 1987, p.15).

Pensando nas crianças:

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (SAYÃO, 2002, p. 61).

As atividades motoras fazem parte do cotidiano das crianças, independentemente do lugar onde se encontram, o que é observado principalmente na educação infantil, ressaltando que:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176).

Os jogos motores que contêm regras também proporcionam a chance de se aprender relações sociais, pois quando as crianças brincam, elas também competem entre si, e cooperam umas com as outras, aprendendo a respeitar regras: "as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos" (ALMADA, 1999, p.10).

Assim, é preciso discutir adequadamente as brincadeiras infantis e suas contribuições:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspec-

tos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Em outras palavras, as atividades motoras abrangem uma gama de habilidades que facilitam o aprendizado das crianças em diversos níveis, e cabe ao professor utilizá-las em diferentes maneiras.

Steuck (2008) relata que é fundamental que o professor pense no currículo infantil, tendo como ponto de partida a criança, suas características e necessidades. Isso mostra que é preciso pensar em um currículo que inclua diferentes formas de expressão e linguagem.

Ainda na opinião do autor, os enunciados vivenciados no brincar representam o ser criança, que deve ser protegido legalmente. Um exemplo que podemos citar é a disciplina de Educação Física, que, entre outras coisas, trabalha com a cultura física, considerada como uma produção histórica e social do homem.

Ao brincar, dançar, brincar, correr, lutar, a criança também se expressa através do corpo, dando sentido ao que vive:

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, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

Em outras palavras, a música é parte da cultura e pode ser utilizada como determinante no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, linguísticas e afetivas das crianças, portanto, o professor pode explorar não apenas esse eixo temático para desenvolver a expressão corporal, entre outros.

Garanhani e Moro (2000) afirma que a autonomia do movimento corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo se dá nas relações com os outros, ou seja, na socialização. Dessa forma, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que traduzam conhecimentos, atitudes, práticas, valores e regras.

Na escola, a criança tem a oportunidade de se expressar e movimentar seu corpo. Portanto, o trabalho que se desenvolve nesse ambiente deve sistematizar e ampliar esse conhecimento, levando em consideração as características e necessidades que a Educação Física representa para eles ao ganhar experiências, explorar e compreender os significados culturais presentes em seu ambiente quanto ao que significa aprender.

Garanhani e Moro (2000) relatam que a prática pedagógica deve ser orientada por três eixos distintos: os que envolvem os movimentos corporais para o desenvolvimento físico e motor; as que levam à compreensão dos movimentos corporais como linguagem utilizada na interação com o ambiente por meio da socialização; e aqueles que ampliam o conhecimento de práticas corporais historicamente geradas culturalmente.

Por isso, na Educação Infantil há a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica em torno de diferentes linguagens que a criança utiliza para expressão e comunicação com os outros e o mundo ao seu redor. As crianças se expressam desde cedo, principalmente por meio de movimentos corporais.

Assim:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè (1988), discute a pedagogia do movimento e entende que o desenvolvimento deficiente da expressão corporal na infância causa vários problemas na vida adulta, incluindo uma má relação com o próprio corpo.

O movimento e a expressão corporal é uma das formas mais importantes para a criança se relacionar com o mundo ao seu redor, captar significados em seu ambiente sociocultural, descobrir-se como sujeito e construir sua identidade de acordo.

Além disso, a linguagem é o eixo articulador mais importante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Por meio da linguagem, a criança constrói seu próprio conhecimento e assim interage com o mundo. A partir da linguagem corporal, são estruturadas diferentes linguagens socializadas e diferentes formas de expressão.

Garanhani e Moro (2000) também defende que o corpo em movimento da criança representa uma matriz básica na qual ocorre a aprendizagem. Isso porque a criança transforma tudo o que pode experimentar fisicamente em símbolo e assim constrói seu pensamento. Dessa forma, a linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica na importância do movimento corporal na descoberta e construção do conhecimento.

Não obstante, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) traz a expressão corporal como uma das linguagens a serem trabalhadas nesse período, permitindo que a criança tome consciência de si mesma, expressese e o mundo a conhecer.

Em volta dele, lidar com diferentes possibilidades de sensações corporais também transmite às crianças o conhecimento de suas peculiaridades, limites e formas de expressão.

Em outras palavras, a abundância de possibilidades da linguagem corporal revela um universo para experimentar, conhecer, desfrutar, pois, segundo o autor, o movimento corporal é a essência da criança. Por fim, como educadores, devemos pensar na cultura infantil, pois a criança é protagonista na maioria de suas ações (AYOUB, 2001, p. 57).

2.2 LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em Ludicidade, logo se remete as diferentes situações do dia a dia, uma vez que desde os primórdios da humanidade ela está presente em nosso cotidiano. Quando se discute sobre educação, esta está cada vez mais presente uma vez que serve de instrumento facilitador do processo educativo.

O lúdico está presente não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também pode fazer parte do resultado final. Jogos e brincadeiras propiciam o encontro da criança com o outro, estabelecendo relações de troca e autoconhecimento.

Uma atividade lúdica deve ser necessariamente divertida. Porém, o que caracteriza a ludicidade em si é a plenitude que ela possibilita a quem participa da mesma. Criatividade, raciocínio, tudo isso faz com que a criança se desenvolva por completo: "A brincadeira é atividade física ou mental que se faz de maneira espontânea e que proporciona prazer a quem a executa" (QUEIROZ, 2003, p.158).

Segundo Luckesi (2005), o lúdico está presente na vida da criança desde o berço. Brincadeiras com os familiares, pais, irmãos, e mais tarde com os colegas da escola ajudam a desenvolver as características psicológicas, psicomotoras e sociais desses pequenos indivíduos.

A Psicomotricidade está relacionada ao movimento e desenvolvimento do corpo, que podem ser trabalhadas também através de atividades lúdicas. O conhecimento vai sendo construído conforme a participação, integração e socialização que ocorre entre as crianças desse ciclo.

Fonseca (1998) defini o termo psicomotricidade como sendo uma questão relacionada aos aspectos afetivos que desenvolvem os movimentos, a disponibilidade tônica, a segurança gravitacional, o controle postural, a noção do próprio corpo, a lateralização e a direcionalidade essencial no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a psicomotricidade está relacionada a diferentes aspectos cognitivos, psicossomáticos, psicológicos, psiconeurológicos e psicoterapêuticos.

Desta forma:

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra (VYGOTSKY, 1994, p.54).

Ou seja, o docente deve incentivar e inovar nas brincadeiras e jogos, a fim de desenvolver diferentes competências e habilidades nas crianças desde cedo. Assim, o RCNEI discute sobre a utilização de jogos e brincadeiras: "Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização" (BRASIL, 1998, p.32).

Vygotsky (2011), relata que os jogos e brincadeiras influenciam de forma significativa o desenvolvimento da criança, sendo necessária a intervenção do docente para mediar às regras e limites de cada um deles. Ainda segundo o autor, fazer uso de brincadeiras na Educação Infantil estimula avanços, no sentido de desenvolver a criança como um todo, o que para ele desenvolve ainda aspectos cognitivos, denominado de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP).

Outros estudiosos da Educação Infantil relatam que ao aspecto psicomotor é contemplado em dois momentos distintos: na Educação Infantil; e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Isso acontece porque as crianças nesta fase estão vivenciando inúmeras descobertas. O desenvolvimento infantil, em especial, ocorre entre 0 e 5 anos de idade. Inicialmente, a criança nessa fase começa a socializar com o mundo que a cerca, geralmente através da família e por meio de gestos. Na escola, essas relações sociais se ampliam, instigando a criança a realizar novas descobertas e descobrir realidades diferentes da sua.

O Referencial ainda traz reflexões a respeito do que aplicar como atividade corporal, observando as expressões da motricidade infantil, compreendendo o caráter lúdico e as considerações a respeito de aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e psicomotor (BRASIL, 1998, p. 39).

Desta forma, para Fortuna (2011) utilizar o lúdico como estratégia de ensino é um

desafio para o docente, pois, além de preparar o plano de aula, ele deve participar das brincadeiras junto com as crianças a fim de que ele possa dar o exemplo, observar as interações e as trocas de conhecimento, valorizando as brincadeiras no cotidiano das crianças.

2.3 LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 afirma em seu artigo 2º que:

A educação é um dever familiar e do Estado, inspirado nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana plena Desenvolvimento do aluno, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p.).

Embora a importância da contribuição da família e do Estado para o desenvolvimento da criança esteja bem definida no documento, é necessário que a criança frequente a escola por um determinado período de sua vida.

Esse período corresponde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Ensino Superior. De acordo com a LDBEN, Artigo 22, a Educação Básica visa desenvolver o aluno para garantir sua educação conjuntamente essencial para o exercício da cidadania e oferecer-lhe a oportunidade de avançar no trabalho e nos estudos (BRASIL, 1996).

Portanto, ao final do ano letivo, o aluno deve estar apto a viver em sociedade e estar ciente de seus deveres e direitos. Como já foi mencionado, a disciplina de Educação Física é parte integrante desta etapa escolar. Durante sua movimentada história, esse componente curricular sempre foi motivo de discussões entre muitos autores sobre seu real significado no contexto escolar. Essa área seria realmente tão importante para o desenvolvimento dos alunos quanto as demais?

Segundo Le Boulch (1988), a Educação Física é tão importante quanto as demais áreas da educação porque visa desenvolver no indivíduo suas capacidades e adquirir competências e habilidades. Isso sempre teve um papel secundário na educação, mas pesquisas científicas mostraram que é impossível educar plenamente sem considerar o ato motor.

No entanto, as práticas educativas ainda permitem mais tempo para atividades intelectuais destinadas a aprender letras e números, mesmo com as crianças mais novas. Brinquedos e brincadeiras aparecem em sua fala, mas na prática se limitam ao tempo de pausa (KISHIMOTO, 2001).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), ainda com a mesma ênfase, afirma que: [...] a exigência permanente de contenção motora pode se basear na ideia de que o movimento prejudica a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras prejudicam o aprendizado (BRASIL, 1998, s/p.).

No entanto, o movimento é a forma predominante de comunicação na vida humana. É a primeira forma que o bebê usa para se fazer entender: através dele reivindicamos, organizamos, descobrimos nossa relação com o mundo, com objetos e pessoas.

MATTOS e NEIRA (1999), enfatiza a importância do movimento realizado pelos alunos quando o entendemos como uma conexão com intenções, reflexões e planos de ação elaborados. Não há maneira mais eficaz de se comunicar do que através do movimento. Assim, de acordo com a LDBEN, em seu Artigo 29, a Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, visa o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade em seus aspectos físicos e psicológicos, intelectual e social, ação complementar na família e na comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, fica claro que a matéria deve ser parte obrigatória nos primeiros anos da infância, fazendo com que as crianças se desenvolvam plenamente onde corpo e mente são únicos, sem enfatizar demais a mente às custas do corpo, como de acordo com Freire (1997) não é possível matricular apenas corpos na escola.

No entanto, que conteúdos os professores devem escolher para criar o projeto pedagógico? Como conhecer as atividades que melhor beneficiam as crianças na educação infantil?

Toledo (1999), definem os conteúdos como uma seleção de conhecimentos culturais, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, padrões de comportamento e outros, cuja assimilação é considerada essencial para desenvolvimento e socialização adequados com para alcançar o que se tem que aprender.

Portanto, o professor deve sempre procurar manter seu compromisso com a educação e

fornecer conteúdos significativos. O desenvolvimento pleno e equilibrado do aluno é resultado de fatores que são trabalhados em conjunto, como afetivo, social e motor, preparando não só para o futuro, mas também para o hoje, respeitando, estimulando e aconselhando (GALLARDO, 1997).

Como já mencionado, a escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos alunos, pois eles passam grande parte de seu tempo nesse ambiente, sob a responsabilidade de profissionais que não fazem parte de sua família, mas, que vem a desempenhar um papel importante em sua vida.

Para a criança da Educação Infantil, a

escola é um ambiente novo e desconhecido; na maioria das vezes é a primeira vez que se separam dos pais e essa separação deve ser tratada com muito cuidado e amor para não ser traumatizante.

Barbosa (2006, p. 14) ressalta: "os profissionais que ali se encontram precisam entender que o afastamento dos pais, talvez provoque um choque nessas crianças, podendo levar a um comportamento descontrolado, com crises de choro, berros, e outros".

Assim, para que a Educação Física realmente contribua para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, é necessário considerá-la como um ser integral, onde ela começa a se aguçar desde cedo e é estimulada de maneira otimizada possível, coletando o máximo de experiência, evitando a especialização precoce.

Sobre a finalidade da Educação Física na escola, salienta que:

É necessário que contribua com a pluralidade cultural, permitindo que os alunos desfrutem das diversidades de seu país e mundo; solucionem problemas de ordem corporal, em diferentes contextos; conheçam a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal, conquistem seu direito de cidadania ao reivindicarem espaços e projetos adequados para atividades corporais de lazer; bem como, reconheçam as condições apropriadas de trabalho, que não prejudiquem sua saúde (TOLEDO, 1999, p. 59).

Embora as crianças objeto de nosso estudo estejam nos estágios iniciais de todo o desenvolvimento acima citado pelo autor, elas têm que percorrer o caminho exposto ao longo de sua formação.

Para isso, é indispensável a participação do professor de Educação Física na Educação Infantil. Atrevemo-nos a dizer que o seu desempenho efetivo é mais importante nesta fase inicial do que na última fase da educação básica – o ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas neste artigo, pode-se supor que a tentativa de garantir a presença da Educação Física na Educação Infantil de ser não só teórica, mas, sempre prática. Embora a disciplina seja exigida por lei e reconhecida pelos pais, gestores e professores polivalentes quanto a sua importância, tal instrução nem sempre ocorre. Isso parece refletir a desvalorização histórica da Educação Física no cenário educacional e o desconhecimento sobre sua real contribuição para a formação dos indivíduos.

Em termos de desenvolvimento dos movimentos básicos, a idade em que as crianças frequentam a Educação Infantil é a ideal. Esses movimentos precisam ser explorados e vivenciados porque são a base da apropriação motora posterior que possibilita a vivência do lúdico, do jogo simbólico, tão importante nessa fase.

Portanto, é necessário que a Educação Infantil ofereça aulas de Educação Física para oferecer a essas crianças um rico repertório motor, principalmente nos dias de hoje em que as crianças sofrem com a falta de espaço para brincar devido às suas condições de vida. Só mais tarde devemos nos preocupar em desenvolver um movimento mais específico.

É importante conscientizar pais, gestores e professores sobre essas questões. A Educação Física deve ser realizada nas escolas como um momento em que as crianças possam desenvolver de forma lúdica os aspectos cognitivos, afetivo-sociais e motores em conjunto.

No entanto, devem ser planejados e executados com objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação adequados e sistematizados para que o desenvolvimento seja alcançado da melhor maneira possível.

Portanto, não se trata de oferecer brincadeiras aleatórias; é o professor da disciplina que foi especialmente treinado para esses tópicos. É preciso saber quais objetivos devem ser alcançados, selecionar o conteúdo e aplicá-lo por meio de métodos adequados.

No entanto, a parceria com os professores polivalentes é essencial, pois estes têm um contato mais direto e constante com as crianças e possuem conhecimentos que podem complementar e apoiar este processo. Os pais e a direção também devem ser parceiros nesta empreitada, todos buscando o melhor desenvolvimento dessas crianças.

Portanto, acredita-se que o presente estudo mostra a necessidade de se pensar na importância de ser mais discutida essa situação a partir do trabalho coletivo, formado pela diversidade de saberes e ações de todos os atores desse processo, podendo contribuir para a construção de uma Educação Infantil de melhor qualidade e a formação de cidadãos mais humanos saudáveis e felizes.

Fica claro também que a pedagogia da expressão corporal e do movimento abraçam novas perspectivas sobre o desenvolvimento infantil, observando que um dos desafios da Educação Infantil é estruturar uma pedagogia que leve em consideração os cuidados necessários ao desenvolvimento e aos saberes da criança na infância.

O tempo da Educação Infantil é um momento em que a criança precisa experimentar, adquirir e desenvolver movimentos corporais a partir da interação com outros colegas, portanto nesta etapa escolar é preciso incluir, entre outras coisas, situações que venham a desenvolver a autonomia da criança e dar-lhes a oportunidade de vivenciar movimentos corporais de sua própria cultura e também de outras.

REFERÊNCIAS

ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, E. A Educação Física na Educação Infantil: Um Estudo no Município de

Sumaré S.P. Monografia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMP, Campinas, 2006.

BARRETO, D. Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2ºed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BERGE, Y. Por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, n. º 9.394/96. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional de educação infantil: introdução. Brasília, 1998.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORTUNA, T.R. Formando professores na Universidade para brincar. Petrópolis, Vozes: 2001.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLARDO, J.S.P. Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas.

Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 4, p. 7-14, 2001.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1988. 356p.

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

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na escola. 2ª ed. Guarulhos, SP: Phorte, 1999. 140p.

OLIVEIRA, Z.R. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136145, dez. 1996.

QUEIROZ, T. D. Dicionário Prático de Pedagogia. 1.ed. São Paulo: Rideel, 2003.

SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.

Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

STEUCK, C.D. Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

STOKOE, P.; HARF, R. Expressão corporal na pré-escola (tradução de Beatriz A.

Cannabrava). São Paulo: Summus, 1987.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

TERESA CRISTINA VAZ CASTRO

RESUMO

As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas com a relevância de observar o desenvolvimento do aluno em seu momento de aprendizagem, para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ouvir uma história contada, e ações devem ser respeitadas quando falamos em despertar o gosto pela leitura em alunos: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler o aluno imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação o acesso aos livros é muito importante para que as alunos possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia. Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de

acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdos críticos. 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 alunos. A alfabetização é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido, e pode ser feita por meio do lúdico.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Leitura.

INTRODUÇÃO

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

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

A hipótese desta pesquisa é que provavelmente o lúdico seja capaz de promover um ensino e uma aprendizagem significativa diante da alfabetização e do letramento, porque ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos auxiliadores do ensino e da aprendizagem, a aula se torna mais agradável e interessante, além das alunos se apresentarem de maneiras entusiasmadas, focando a própria atenção em cada detalhe da brincadeira ou do jogo, proporcionando então o prazer e provocando o desejo em aprender.

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

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

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

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

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

Nos aspectos dos sistemas de escrita

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

• Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida

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

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

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

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

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

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

Já o letramento é utilizado como uma ferramenta de aquisição, sendo uma das habilidades básicas necessárias, para que ele se adapte adequadamente em sua cultura. Surgiu então o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, por causa de termos de habilidades indispensáveis para que o indivíduo "Funcione" adequadamente em um contexto social. É fundamental compreendermos que o conhecimento das letras e seus respectivos sons, são vistos como um meio que guiará para o letramento.

De acordo com Hoffmann (1991), o letramento traz duas dimensões, que são: a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão Social ele é visto como um fenômeno cultural e a dimensão individual, o letramento é um âmbito pessoal. Mas para que seja possível a compreensão delas, é necessário que faça um estudo de outras duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea. Uma pessoa que é alfabetizada não significa que necessariamente ela é letrada. Alfabetizado significa que a pessoa já sabe ler e escrever; já o letrado sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais, ela começa aprender e saber organizar discursos, interpretar e compreender textos e criar reflexões. No ensino permitem que o sujeito utilize à escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

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

• A alfabetização deve ocorrer no período de dois anos com o 3° ano como prazo

limite.

• O foco principal da ação pedagógica na alfabetização são as especialidades da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

• O documento da BNCC (2017), mescla na alfabetização a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.

• A linguagem é a forma de interação e estabelecimento da centralidade nos textos.

• Os quatros campos de atuação e a proposta de contextualizar as práticas de linguagem.

• Textos multissemióticos e multididáticos dão destaque para o multiletramento.

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

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

E, muitas vezes, acontece da criança brincar sem ter nenhuma noção que ao mesmo tempo em que ela está brincando ou jogando, ela está aprendendo também. É claro que para isso acontecer vai depender do tipo de brincadeira ou jogo. O lúdico pode contribuir ainda mais com aquelas alunos que possuem características de relaxado, que não

querem fazer nada, e ao utilizar uma ferramenta como o jogo, acaba atraindo atenção desses alunos.

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

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

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

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

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

Diante de tudo quanto foi discutido até esse momento, podemos dizer que aplicar e utilizar o lúdico no processo da alfabetização, pode favorecer muito ambas partes (professor e aluno), gerando resultados positivos e satisfatórios, até mesmo com os alunos que possuem mais dificuldade, mas para isso, é necessário que o professor pesquise, compreenda os diversos jogos e brincadeiras, como elas podem ser úteis ao ser trabalhadas em sala de aula, conhecendo o objetivo de cada uma e assim por diante. Existem inúmeras atividades lúdicas que podem ser utilizadas na fase da alfabetização, destacaremos algumas delas, como por exemplo: Jogo do Baralho Fonológico; Jogo do Baralho Formar-Palavras; Jogo da Batalha de Palavras; Bingo dos Sons Iniciais; Caça-Letras; Caça-Rimas; Dado Sonoro; Jogo das duas Palavras; Jogo de Letras Atrapalhadas; Mais Uma; Palavra dento de Palavra; e diversos jogos. É recomendado que o professor também usufrua do alfabeto móvel com os alunos.

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

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

• Bingo dos Sons Iniciais –tem como objetivos didáticos, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto as semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (alteração). São componentes do jogo, quinze cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras, trinta fichas com palavras escritas e um saco para guardar as fichas de palavras, e o jogo tem o mínimo

de 2 e 15 jogadores ou dupla. As regras deste jogo consistem que cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela, a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta, os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome começa com a síliaba da palavra chamada, deverão marca-lá. E por fim, o jogo termina quando um jogador ou uma dupla conseguir marca todas as palavras de sua cartela.

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

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

UMA EXPERIÊNCIA REAL COM JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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

Ao conversar com a turma, percebemos o entusiasmo de cada criança quando souberam que por um instante iriam “brin-

car", mas que na verdade estariam aprendendo brincando. Inicialmente com delicadeza fomos lendo em voz alta as regras do jogo e discutindo com os alunos como ele funciona, na medida em que fomos lendo. Mas mesmo ao decorrer do jogo, algumas alunos se apresentaram com dúvidas referente às regras e sutilmente lemos novamente o texto que as explicitava, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. É importante destacar que esse procedimento contribui para uma melhor interação entre as alunos e para que elas se familiarizem com este gênero textual.

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

Quando um dos alunos se manifestava, pois havia terminado e que no caso seria o vencedor, teve sua cartela conferida por um outro aluno que foi escalado para esta função, pois ele já se encontrava em um nível de escrita mais avançado e a medida em que o aluno conferia, se houvesse necessidade ele nos acionava e nós auxiliávamos para conferir. Houve dois momentos em que dois alunos se precipitaram dizendo que haviam terminado, mas ao terem suas tabelas conferidas algo estava incorreto e precisava ser ajustado, partir disso fomos alertando as alunos sobre a importância de elas mesmas analisarem suas cartelas antes mesmo de dizerem que terminaram, desta forma elas mesmas com um olhar atento conseguem observar e identificar se á algo errado, para então arrumar o que deve ser arrumado e dizer que terminaram para que o outro aluno confira.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular:BNCC. Educação e Ensino

Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

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

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

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

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

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

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

THAÍS CRISTINA DE OLIVEIRA ALMEIDA

RESUMO

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações. Aprofundando no 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.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Aprendizado.

ABSTRACT

Faced with today's world, a paradigm remains in the minds of all teachers, a thought that new technology hinders or stimulates literacy. But in fact, technology absolutely never gets in the way, it articulates and creates media with information of different types, building criteria to define the whole mass of information. Going deeper into the topic of technology in education, it can be seen that there is enormous importance in thinking about what project these technologies can be used, how technology is incorporated into the school curriculum. For it is clear that the understanding and appropriation that the school can do with all technology is an important tool for the pedagogical plan.

Keywords: Technology; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Identificar que a escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com as novas tecnologias que nos ajudam a observar, gravar e avaliar o comportamento das crianças segundo a segundo e novas evidências emergiram de tais técnicas de pesquisa, em particular em neurociências, que fornecem percepções surpreendentes que gradualmente transformaram a visão ultrapassada da criança vulnerável e incompetente para aquela da criança pequena como sendo maquinas de aprender.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Transpomos um momento de grandes mudanças tecnológicas, que afetam diretamente na forma do processo de alfabetização. Hoje em dia vivemos em um cenário no qual muito se fala a respeito dessa inclusão digital e seus benefícios em ser usados em um ambiente escolar. Muitos professores usam dessas ferramentas sejam para uso recreativo, como também para elaborações de aulas e afins.

Diante dessa observação, justifica-se a escolha do tema que trará suma importância para educadores, educandos e para a comunidade. Podendo conhecer melhor os desafios que estão atrelados diante dessa nova era digital que se encontra, dessa forma, a pesquisa contribuirá para o aclaramento de dúvidas a respeito do uso de material digital sendo assim um grande aliado para o processo de alfabetização. A pesquisa caracterizou-se por um estudo exploratório, sendo que a pesquisa exploratória é um trabalho que envolve o levantamento bibliográfico, dessa forma este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, visando proporcionar uma visão geral de um determinado fato.

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

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que

propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apesar de toda a subjetividade das avaliações, não podemos nos eximir da responsabilidade de avaliar o quanto o aluno efetivamente aprendeu de determinado assunto. O progresso acadêmico depende do aprendizado linear, caso contrário, o aluno chegará em um estágio muito defasado e não conseguirá acompanhar o raciocínio e o novo conteúdo. Sabe o que realmente conta? Um professor criativo e amável, que tem paciência e percebe quais as diferenças cognitivas de cada um e age para que todas as dificuldades sejam superadas.

A Avaliação 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. É durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera.

Avaliar nunca foi fácil. Este texto contribui para a reflexão de nossa prática docente. Rever alguns conceitos sobre "Avaliar". No contexto acima ficou evidente que a avaliação não é meramente uma forma de quantificar a aprendizagem, mas um processo imbuído nesta. A relação professor/aluno também é edificada neste processo e o docente deve estar atento às diversas formas de aprender, respeitando a diversidade na turma.

Todos os dias nós passamos por avaliações e ao mesmo tempo avaliamos, portanto, a avaliação no decorrer da aprendizagem é essencial para que possa ter evolução no crescimento escolar, profissional e social, já que, a avaliação é um instrumento e o fator principal para que se tenha a certeza que está havendo o conhecimento e a aprendizagem. Porém a avaliação é uma prática complexa por não ter uma definição, mas sim uma forma de ajudar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, averiguando os pontos fortes e fracos, para chegar ao objetivo proposto. Onde sabemos que existem outras formas que levam a punição, autoritarismo, retenção e outras que serve de medidas e controles. Todavia, a avaliação é um trabalho minucioso que requer conhecimento quando se trata de avaliar alguém, nos aspectos quantitativos ou qualitativos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam, desde 2009, que as instituições que atuam nessa etapa de ensino criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Esse processo não deve ter como objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos pequenos e precisa considerar "a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano" e empregar múltiplos registros. Tais apontamentos, no entanto, ainda geram dúvidas e interpretações equivocadas.

A avaliação tradicional é formal, é única e não há espaço para conflitos e debates ao contrário da avaliação sensível e responsiva que é informal e que admite o conflito, não é apenas consensual. A base do design, ou seja, a base da criação, idealização e desenvolvimento na avaliação tradicional é objetiva e técnica enquanto na avaliação responsiva a base deste desenvolvimento está relacionada aos sujeitos envolvidos. Ainda confrontando as diferenças, na avaliação racional há um prazo estabelecido para o desenvolvimento, para o aprendizado; o papel do avaliador é de testar e estimular os sujeitos a serem testados; e os métodos são objetivos, técnicos, enquanto na avaliação responsiva não há prazo, pois a avaliação é contínua, o avaliador é estimulado pelos sujeitos e suas atividades e os métodos não são objetivos e formais, são subjetivos, não estão centrados em exames ou testes, mas na contínua observação. A avaliação formativa descrita por Scriven (1978 apud Depresbiteris, 1989) seria aquela que fornece informações importantes para a melhoria de um programa no todo como também em partes, seções ou até parcelas do programa que podem ser melhorados.

Afonso (2000) afirma que a avaliação formativa é a avaliação contínua, que pode ser realizada por “uma pluralidade de métodos e técnicas”. Estes métodos e técnicas incluem observação livre e sistemática, auto avaliação, entrevista, trabalho em grupo, dentre outras atividades. Perrenoud (1999) utilizase desta avaliação formativa para descrever a lógica de uma avaliação voltada para a aprendizagem.

Avaliar é construir e reconstruir o conhecimento. É buscar estratégias que permitem a formação do aluno para sua inserção na sociedade com conhecimento prévios, ou seja, que o aluno tem a condição de prosseguir sua caminhada com a base alicerçada. Para que o sistema avaliativo venha ao encontro da realidade a “rede” precisa contribuir (família, equipe diretiva, professores, SME, conselho tutelar, assistência social, psicólogos) cada um cumprindo o seu papel de forma cooperada visando sempre o processo avaliativo de cada aluno.

PROPOSTAS PARA MUDANÇAS

A primeira proposta para um professor avaliar sua prática , seria discutir avaliação com outros professores da instituição, e se questionarem, o porque o educando se encontra em determinada maneira e assim ,traçar planos e projetos para resgatar a tenção do mesmo.Por fim poderíamos propor aos professores uma mudança: trabalhar com a avaliação formativa, diagnóstica, mediadora e dialógica durante um período determinado, seguindo a orientação de um grupo de gestão.

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.

Ariés (1981) relata que até 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 era ofertado 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.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

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.

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 crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. 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.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completoe a criança que rejeitasse seu pátrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), 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.

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.

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 travados no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudiosos que tem se dedicado a estudar avaliação atrelada a aprendizagem, é preciso que estes professores em formação conheçam, discutam práticas para que a incidência que o ciclo se perpetue diminua ou se acabe. O curso de formação de professores possui uma grade curricular centrada em algumas disciplinas pedagógicas, comumente a disciplina que trata de avaliação é a Didática. Como no curso de Formação de professores, há disciplinas didáticas separadas por segmentos, a cada etapa de ensino o tema avaliação deveria ser trabalhado, contudo pelo que se percebe pouco se dedica a este assunto. Para que um ciclo seja quebrado, é preciso, inicialmente, que os professores e alunos conheçam a história da avaliação, percebam a diferença de concepções. O segundo passo seria uma autoanálise, onde o professor pudesse se ver na sala de aula, perceber seu comportamento e suas atitudes. E o terceiro passo seria confrontar a realidade com uma possível transformação. Estes passos seriam essenciais para que todo professor pudesse analisar sua prática.

REFERÊNCIAS

BORGES NETO,H E DE. Informática e formação de professores. Brasília : ministério da educação,1999.

CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira (Org.). Reflexões sobre implementação e uso de laboratórios de informática na escola pública. Unoesc, Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p.343-360, dez. 2012.

FERREIRO, Emilia. Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina,. Daniel Goldin e Rosa MariaTorres. Porto Alegre,São Paulo, Ática, 1996.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem Significativa. Brasília, Editora da UnB,1997.

SILVA, M. H. G. F. Avaliação de softwers educacionais para o ensino fundamental do auxílio do processo de ensino aprendizagem /seminário de informática e tecnologia, 1997.

EDUCAÇÃO E FAMÍLIA EM FOCO

VANDER LÚCIA SILVA LESSA

RESUMO

Atualmente, têm surgido em nossa sociedade novos modelos de família que colocam em choque essa instituição. Isso acontece porque tais mudanças ocorrem muito mais na sua estrutura do que no seu modo de pensar, já que ainda existem, em nossa sociedade, preconceitos em relação a tudo que foge a certos padrões de vida e de valores tradicionais defendidos pelos mais conservadores. Portanto, num momento em que tanto se discute a importância da participação da família na educação formal dos alunos, é importante também que se discuta sobre o seu conceito e sua função neste lugar. Mas, de que maneira a escola poderia contribuir para a formação dos seus educandos diante desses novos valores tão polêmicos e contraditórios? Nesse aspecto, nosso traba-

lho tem como principal objetivo justamente fazer uma pesquisa sobre os principais conceitos de família desde o seus primórdios até à atualidade. Com base nesse resultado, pensar o papel da literatura na educação Infantil e de que forma ela pode contribuir na formação ou na construção ou na descrunstrução de determinados valores enraizados nesse público. Para muitos estudiosos do assunto, o letramento feito com textos literários proporciona ao educando não só um modo de inserção no mundo da escrita de modo privilegiado, como também possibilita que o leitor viva de fato uma experiência de modo a dar sentido ao mundo que o cerca, pois a Literatura tem o poder de tonar o mundo mais compreensível ao materializar em palavras os sentimentos e as sensações permitindo que o leitor experiencie intensamente diferentes formas de vivenciar as mais variadas experiências humanas e refletir sobre elas. Contudo, é preciso tomar cuidado com o modo como se utiliza um texto literário em sala de aula, pois quando a escola transforma o texto literário em atividade pedagógica, a escolarização da Literatura acontece de maneira inadequada.

Palavras-chave: Constituição Familiar; Educação Infantil; Conceito de Família; Formação de Valores.

INTRODUÇÃO

Num momento em que tanto se discute a importância da participação da família na educação formal dos alunos, é importante também que se discuta sobre o seu conceito e função. Não podemos negar que há, atualmente, em nossa sociedade um novo modelo, ou melhor, novos modelos de família.

Como veremos mais detalhadamente no decorrer desse trabalho, a família enquanto uma instituição social está sendo resignificada. Por isso, como afirma Vaitsman (1994), não há um modelo de família na modernidade, antes o que há são famílias, dentro de uma sociedade cada vez mais instável, que muda seu conceito de família, mas nem sempre muda seu modo de pensar a família.

Portanto, posto que não só à instituição família seja dado o encargo de socializar a criança dentro dos padrões socioculturais vigentes, mas também à escola, o estudo sobre esse novo conceito que vem surgindo, pode contribuir em muitos aspectos na preparação do profissional da área de educação para que este possa atuar de forma adequada na formação dos seus alunos. Como se sabe, a família representa uma instituição de extrema importância para a construção do caráter do educando. Entretanto, as mudanças no mundo atual tem colocado em choque essa instituição. Isso acontece porque tais mudanças ocorrem muito mais na sua estrutura do que no seu modo de pensar, já que ainda existem preconceitos em relação a tudo que foge dos padrões dos valores tradicionais que costumam ser defendidos pelos conservadores, como é o caso da família.

Diante desse contexto surge um problema: como socializar a criança adequadamente no ambiente escolar sendo que os valores familiares estão sempre em mudanças e, ao mesmo tempo, misturados com ideologias conservadoras? Embora alguns valores em nossa sociedade sofram constantes transformações, pensar essa questão é de suma importância, já que o que será valorizado pela sociedade daqui a alguns anos pode até não ter a mesma relevância que tem hoje, mas certamente será o resultado do que está sendo feito agora, uma vez que tudo começa na infância. Nesse sentido, o papel da família aliada à educação infantil forma a base essencial, o início da estrutura a ser construída desenvolvida pela criança ao longo de sua vida. Como atesta Costa: "Os princípios que revisaram a educação infantil modificaram ao mesmo tempo a natureza do casamento". Portanto, devido às novas exigências impostas pela sociedade moderna, muitos valores familiares são colocados em contradição.

Mas de que maneira a escola poderia contribuir para a formação dos seus educandos diante desses valores tão polêmicos e contraditórios? Nesse aspecto, nosso trabalho tem como principal objetivo justamente fazer uma pesquisa sobre os principais conceitos de família desde o seu surgimento até à atualidade. Com base nesse resultado, pensar o papel da literatura na educação Infantil e de que forma ela pode contribuir na formação de valores desse público.

Renata Junqueira de Souza, por exemplo, no seu artigo intitulado "Letramento Literário", afirma que o ensino a partir do texto literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a Literatura ocupa um lugar exclusivo em relação à linguagem. Citando Cosson (2006), a autora afirma ainda que cabe à literatura "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, p.17, Apud SOUZA, p 102). Conforme Souza, o letramento feito com textos literários proporciona ao educando um modo de inserção no mundo da escrita de modo privilegiado, posto que estes textos possibilitem não só o domínio da escrita como também da leitura carregada de sentidos, já que "não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura [...], mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço" (SOUZA, p. 103).

Contudo, autora chama a nossa atenção para o fato de que devemos tomar cuidado com o modo como a escola utiliza um texto literário em sala de aula. De acordo com a mesma, quando a escola transforma o texto literário em pedagógico, a escolarização da Literatura acontece de maneira inadequada.

DESENVOLVIMENTO

1. O conceito de família no decorrer do contexto histórico

O conceito de família, no dicionário Aurélio significa "[...] o pai, a mãe e os filhos: pessoas do mesmo sangue; [...] comunidade formada por um homem e uma mulher, unidos por laço matrimonial, e pelos filhos nascidos dessa união". Diz ainda que família significa "Grupo formado por indivíduos que são ou se consideram consanguíneos uns dos outros, ou por um descendente de um tronco ancestral comum (filiação natural) e estranhos admitidos por adoção".

Neste sentido, a noção contemporânea de família se aproxima mais deste segundo conceito, pois atualmente o conceito de família tem sido bem mais amplo do que um grupo formado por pai, mãe e filhos consanguíneos. O conceito atual de família parece distanciar-se cada vez mais da ligação biológica para ganhar um sentido muito mais amplo e subjetivo. Além disso, esse conceito se modifica de acordo com o ponto de vista de cada integrante participante do seu respectivo grupo familiar:

Parece haver urna determinação mútua entre indivíduos e instituições [familiares]. Enquanto estas pensam e dizem como os indivíduos devem pensar [...], aqueles modificam as formas de compreensão das instituições através de ressignificações (DOUGLAS, 1998, p. 8).

Isso ocorre porque as famílias vêm se constituindo de uma forma mais ampla, incluindo os novos parceiros, esposo da mãe e esposa do pai, e os seus respectivos filhos acompanhados com os seus irmãos agregados. Assim, um filho, membro deste modelo familiar, passa, muitas vezes, a ter duas casas, principalmente quando sua guarda é divida pelos pais biológicos. Além disso, a criança pertencente a este grupo poder ter quatro casais de avós em vez de dois como é considerada tradicionalmente pelo modelo padrão.

Outro exemplo seria a adoção de crianças feita por casais do mesmo sexo que moram juntos. Em vez de a criança ser criada pela figura de um homem e de uma mulher, passa a ter dois pais ou duas mães ao mesmo tempo. Isto sem falar da gestação "in vitro", da barriga de aluguel, da mãe solteira, da produção independente, etc. Nestes casos, tanto o pai quanto a mãe deste modelo familiar perde substancialmente a tradicional figura e função, já que um grande número de famílias é constituído apenas pela figura materna ou paterna.

Dessa forma, podemos perceber, então, que não só a família, mas também o conceito de família, tem se modificado radicalmente. Porém, esses novos conceitos são pouco divulgados pela literatura, principalmente por aquelas indicadas para a criança e o jovem. O que prevalece, até mesmo nos livros teóricos, na qual pesquisamos, é o conceito tradicional de família.

Nas palavras de Isabel Cristina Gomes e Maria Lucia de Souza Campos Paiva no artigo "Casamento e família no século XXI: possibilidade de holding", "Parece, contudo, que a instituição família passa por transformações em seus conteúdos muito mais do que em suas estruturas, e que ela muda o que é pensado, mas não sua forma de pensar".

A própria linguagem necessitaria de uma reformulação para ajudar essas novas famílias que não sabem ainda muito bem que nome dar ao lugar que ocupa no grupo. O nome "Madrasta", por exemplo, era utilizado para chamar a segunda mulher do pai, que se casou novamente após enviuvar; ou é o nome de significado às mães substitutas ou bruxas más das histórias infantis, como no caso da madrasta da Cinderela.

Atualmente, essa ideia de madrasta passou a significar em alguns casos "boadastra", devido a casos de pais separados que se casaram novamente e o convívio entre os integrantes do novo grupo familiar vivem em harmonia como se fossem do mesmo grupo sanguíneo.

Segundo Dias (1992) o que realmente liga uma pessoa a outra na família são os laços de afinidade que muitas vezes são mais forte do que os laços de parentesco:

Você pode ter um laço de parentesco com seu irmão, mas isso não lhe garante, por tabela, que haja amizade ou intimidade entre vocês (aqui o aspecto biológico prepondera); ou você pode não ter laços de parentesco com uma determinada família, mas ter intimidade e considerá-la sua própria família [aí o aspecto psicológico prevalece] (DIAS, 1992, p. 10).

Ou seja, de acordo com a autora, aquilo que une os membros de uma família é a intimidade, o respeito mútuo, a amizade, a troca e o enriquecimento de todos os integrantes participantes do grupo, e não necessariamente os laços sanguíneos.

No que diz respeito à função da família, de acordo com os estudiosos sobre o assunto, seu papel é socializar a criança e adaptá-la à convivência na sociedade, oferecendo e ensinando a ela os modelos de comportamento adotados em sua cultura. Isso inclui, além dos cuidados físicos, ensinar a criança a lidar com as emoções, a lidar também com as diferenças, a se relacionar em família e também dentro de outros grupos, a desenvolver a atividade produtiva e recreativa e, ainda, a formar e a consolidar uma nova família, passando seus valores e conceitos de geração a geração. Segundo Dias, esse aprendizado que se inicia na família é de suma importância, pois é o primeiro grupo do qual a criança participa e se relaciona:

A introdução do indivíduo no conjunto

da sociedade se faz por intermédio da família, que se encarrega de sua socialização. A socialização é, assim, o processo através do qual o indivíduo incorpora aos padrões sociais de sua cultura e aprende a comportarse e a conviver com as demais pessoas. [...]. Dessa forma, a família reproduz no seu interior os padrões da cultura em que vive. (DIAS, 1992, p. 11-13).

Para Lasch (1991) a família torna-se a principal fonte de socialização do indivíduo ao ensinar-lhe quais os padrões e normas culturais adequados que devem ser internalizados e reproduzidos em suas relações sociais:

A família dá legitimidade às normas e papéis sociais que a criança internalizará em seu crescimento. Ela é, talvez, a primeira instituição com a qual o indivíduo tem contato em sua vida e que serve de base para todas as outras (LASCH, 1991, p. 80).

Pensamento semelhante possuem Stwart & Glynn (1978). Segundo eles, a família proporciona a aprendizagem de normas sociais que conduzem à interação dos indivíduos dentro de suas paredes institucionais. Ela também fornece um manual prático dos comportamentos e pensamentos permitidos ou não ao indivíduo. Os papéis sociais são desde cedo distintamente assimilados pela criança:

A percepção do que é ser pai, ser mãe, ser filho e/ou irmão vai se formando e determinando os modos de estar do infante ante ao mundo ao longo de sua infância [...]. Conforme os autores, a família é quem torna o indivíduo um ser social e como tal imerso na cultura e nos valores coletivamente disseminados. As funções mais universais atribuídas à família correspondem a: (1) perpetuar a espécie humana; (2) cuidar dos mais velhos e inválidos; (3) dar nome e status [...]; (4) socializar o indivíduo em relação aos padrões e normas sociais dominantes; (5) dar segurança (LASCH, 1991; LOURAU, 1996 Apud, RAMOS & NASCIMENTO, 2008, p. 08).

Isso significa dizer que os padrões de relacionamento ocorridos entre a criança e os pais estabelecem modelos para seus relacionamentos futuros na sociedade como um todo. Por isso, segundo Dias (1992), os conflitos não-resolvidos em família, no passado, poderão perturbar relações futuras do indivíduo, não só na linhagem familiar, como também em sociedade. A dificuldade de um membro da família em lidar com a própria agressividade, por exemplo, pode ser redefinida como a dificuldade que todos os demais membros da mesma têm em lidar com essa questão. Por isso, conforme a autora, a criança que não passa por essa etapa, ou seja, pela vivência familiar pode ser comparada, por exemplo, a um estudante querer entrar na faculdade sem ter cursado o primeiro e o segundo grau. "A família funciona como o "microcosmo" social onde a criança aprenderá as regras sociais essenciais a sua vida na sociedade mais ampla" (DIAS, 1992, p 14).

Ainda segunda essa mesma autora, se se puder entender a posição do outro apenas como uma posição diferente - nem melhor nem pior -, a vida familiar ficaria mais fácil e também ficaria mais simples de se obterem bons relacionamentos entre as pessoas não só no grupo familiar, mas também no social (Cf. p. 45). Para ela, aprender com os outros e crescer na relação implica necessariamente romper com partes mais rígidas da nossa personalidade, com a competição, com a arrogância, com o medo de não saber, com o medo do novo e de ser mal compreendido ou não valorizado (Cf. p. 54).

Neste sentido, a família se torna de suma importância. Mesmo porque, a sociedade que nos é mostrada nos meios de comunicação de massa é uma sociedade que, na maioria das vezes, não tolera falhas, em que o indivíduo deve, pelo menos, tentar ser o melhor. Portanto, realmente as instituições familiares são de grande importância para a organização da vida social, pois facilita e prepara o indivíduo em suas demais relações e no convívio com outros indivíduos em sociedade.

2. O Papel da Família na Educação Formal da Criança

A família na concepção que temos hoje, formada pelo casal de pais e seus filhos (legítimos ou adotivos), e talvez por uma ou outra pessoa agregada (parente ou conhecido que more junto com o grupo familiar) como vem definido no dicionário, é uma produção historicamente recente. Essa concepção de família, no Brasil, nasceu no século XIX, no período da Revolução Industrial, quando ocorreram muitas mudanças na sociedade:

O final do século XIX presencia uma reorganização dos discursos que definem os rumos a serem seguidos pelas instâncias familiares na sociedade brasileira que ainda procurava superar e substituir as relações sociais de tipo senhorial pelas de tipo burguês. As transformações na paisagem dos grandes centros urbanos do país como necessidade de modernização e civilização vinham acompanhadas também das mudanças impostas ao estilo de vida seguido pelos habitantes dos mesmos locais, com o direcionamento de seus anseios a inserirem-se nos novos padrões de comportamento e civilidade (CECCHIN, s/d).

Neste contexto, a transformação do espaço público e sociabilizado propiciou o aparecimento de modificações nas relações da esfera privada, no que diz respeito à nova organização das maneiras da vida familiar. Segundo Cristiane Cecchin, as concepções do discurso higienista emergente no final do século XIX se propunha a servir de base à constituição de uma norma familiar que propiciasse as modificações exigidas para o enquadramento de uma sociedade civilizada e disposta nas novas regras difundidas. Tanto que nesta época, no Brasil, era vendida uma espécie de

manual de boas maneiras vindo da Europa, mais especificamente da França, que ensinava as mães a terem comportamento adequado em sociedade e como ensinar lições de boas maneiras para seus filhos:

Desta forma, tanto na Europa do século XVII como no Brasil do final século XIX e início do XX, os manuais de civilidade contendo conselhos às mães sobre a educação dos filhos, mostrarão seu papel na construção de um paradigma familiar que se adapte às modelações da nova sociedade que se busca construir: A família nuclear burguesa numa sociedade inserida nos padrões de Civilidade e Urbanidade modernos (CECCHIN, s/d).

Como podemos perceber, a história da família brasileira é profundamente marcada pela história da sociedade europeia, da qual descendemos. Sofremos também grande influencia da Revolução Industrial iniciada na Europa e que só chegou ao Brasil no século XIX. Foi por esse período que a família se transformou no tipo pai, mãe, filhos, constituindo desse modo a família patriarcal – modelo recebido de padrões culturais portugueses:

A família burguesa (ou moderna) dava ao homem o papel de provedor, responsável por sua manutenção e sustento. À mulher cabia o papel de educadora dos filhos, gerente do lar e da privacidade. O homem era a figura pública, aquele que trabalhava fora, lidava com o mundo externo. A mulher era o privado, a zeladora do bem-estar do marido e dos filhos, a defensora da intimidade familiar. Esta instituição era tipicamente patriarcal (CECCHIN, s/d).

Este modelo de família patriarcal se caracteriza pela importância do núcleo conjugal e da autoridade masculina. O patriarca era o chefe da família a quem os demais membros deveriam obedecer. E, ainda, o responsável pela subsistência material de todos, tendo acesso ao mundo da rua, enquanto às mulheres cabiam as tarefas domésticas e a educação dos filhos. Os casamentos realizados nessa época não aconteciam necessariamente por questões de afeto ou atração sexual, mas, muitas vezes, eram combinados e tratados entre grupos econômicos desejavam estabelecer alianças. Assim, podiam ocorrer por uma questão de conveniência. Entretanto, a industrialização trouxe uma amenização da autoridade do patriarca com o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Na década de 70, por exemplo, intensifica o movimento feminista, com o objetivo de defender os interesses da mulher por direitos sociais iguais aos dos homens. Atualmente, a família brasileira, por consequência de tais acontecimentos, ainda vem passando por visíveis mudanças. Os principais acontecimentos responsáveis por estas mudanças segundo os teóricos são o desenvolvimento industrial, a urbanização, as correntes migratória, as alterações na divisão sexual do trabalho e o surgimento de uma nova moral sexual.

Portanto, a partir da segunda metade do século XIX, as percepções da união conjugal passam de uma mentalidade contratual para servir ao imaginário do casamento amoroso, sustentado pela relação de afetividade e construção de sentimentos e sensibilidades entre o casal:

A instituição família apresentou grandes mudanças a partir do

século XIX. O casamento, especialmente, foi o receptor da maioria destas transformações. Sai de cena a união por contrato, escolhida pelos pais dos cônjuges e tem lugar o casamento por amor e a escolha do parceiro pelos próprios indivíduos (RAMOS & NASCIMENTO, 2008).

Desse modo, podemos afirmar que os valores tradicionais e os modernos passaram, então, a coexistir na mesma sociedade, uma vez que a escolha do cônjuge, embora já não seja feita pelos pais, como era feito antigamente, ainda pode ocorrer como se fosse, embora de forma mais indireta. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que se tem liberdade de escolha e autonomia para escolher o seu par, sobrevivem na sociedade certos valores tradicionais que foram transmitidos pelos pais. Há, portanto, uma tendência de se eleger um(a) parceiro (a) para casamento do mesmo nível social de origem ou quanto melhor seu nível social, melhor a escolha. Assim: "A educação recebida, os relacionamentos que o indivíduo estabelece e as oportunidades que encontra acabam por garantir a continuidade da escolha pela lei do 'bom partido'" (DIAS, 1992, p. 45).

Outro conceito tradicional de casamento como modo de proteção familiar é a teoria de Winnicott. O conceito central na teoria winnicottiana é o de "holding" ou cuidado materno. Segundo esse autor, o casamento é sempre visto dentro do contexto familiar, onde a necessidade primordial do casal se centraria em "ter filhos", desconsiderando de certa forma as questões da própria conjugalidade. "Os casais sem filhos tentam, de todos os modos, constituir uma família [...]. Os pais precisam das crianças para desenvolver seu relacionamento" (WINNICOTT, 1997, p.64, Apud PAIVA & GOMES, 2003, p. 04).

Dentro dessa ótica, o casamento passaria a ser, na concepção do autor, um espaço para o desenvolvimento das potencialidades dos filhos e não do casal. Winnicott (1997), nesse mesmo texto, expressa a capacidade de sacrifício e luta dos pais pela manutenção do casamento:

Os pais tem maturidade suficiente para serem capazes de se sacrificar, como seus pais antes deles, em favor do estabelecimento e da manutenção da unidade familiar, de modo que as crianças não apenas nasçam no seio de uma família, mas também nesse meio possam crescer e adolescer e, por fim, em relação à família, possam conquistar uma vida autônoma, vindo talvez a constituir outro nú-

cleo do mesmo gênero (WINNICOTT, 1997, p. 66, Apud GOMES & PAIVA, 2003, p. 04).

Entretanto, essa estrutura familiar não corresponde mais ao que podemos observar na sociedade atualmente. Tendo em vista as taxas crescentes de divórcio que, revelam a proporção da crise conjugal e familiar. Ou, talvez, as crises sempre existiram, mas como afirma Winnicott, havia maior empenho e/ou tolerância em se manter um casamento.

Segundo Calligaris (2001) essa realidade pós-moderna é reflexo de um mundo altamente tecnológico e globalizado, onde as diferenças culturais diminuíram grandemente, pelo poder das várias formas de comunicação, e onde o homem vive cada vez mais alienado ou distanciado do seu mundo interno, da introspecção, daquilo que demanda tempo para elaborar:

Vivemos numa sociedade onde tudo se processa num ritmo rápido e alucinante, com ênfase no visual e sonoro, e onde o hábitat silencioso é um fato do passado. A cultura do descartável, impulsionada pela máxima do consumismo, passa a ser um modelo que também influenciará os relacionamentos (CALLIGARIS, 2001, Apud, GOMES E PAIVA, 2003, p. 05).

No que diz respeito à atração pelo novo, Calligaris (2001) discorre sobre a rapidez e a mudança tecnológica que são capazes de influenciar o universo dos relacionamentos afetivos e que tem como consequência o surgimento da cultura do descartável, inclusive o casamento tende também a tornar-se descartável diante da busca pelo novo:

Há poucos traços tão relevantes na subjetividade moderna quanto a paixão pela mudança e, por consequência, a ojeriza da mesmice. O gosto pela novidade é crucial em nossas vidas. E isso funciona como incentivo essencial para o sistema de produção e consumo no qual vivemos [...]. O cônjuge torna-se a encarnação dos motivos pelos quais desistimos do novo e da aventura. Ele é o responsável pelo nosso tédio, culpado de toda estagnação [...].O casal torna-se descartável como a esferográfica e o isqueiro (CALLIGARIS, 2001, Apud GOMES E PAIVA, 2003, p. 06).

Enfim, vários são os fatores que ao longo do tempo foram contribuindo para uma profunda quebra de valores, de referências tradicionais, de mudança na estrutura da família. De acordo com Lásch (1991) os movimentos sociais da década de 60, como o feminismo, a liberação do divórcio, o surgimento da AIDS, também contribuíram substancialmente para importantes mudanças nas estruturas familiares. Gomes & Paiva (1998, 2000), em seu trabalho de análise da dinâmica do casal ante o surgimento de sintomas nos filhos, aponta as dificuldades no estabelecimento dos papéis do homem e da mulher nos casamentos atuais. Um bom exemplo seria a dificuldade do casal em lidar com essa troca de papéis, talvez porque, como afirma Dias (1992, p. 56), "a instituição família passa por transformações em seus conteúdos muito mais do que em suas estruturas, e que ela muda o que é pensado, mas não sua forma de pensar". Esse pensamento, portanto, sugere o despreparo do casal para lidar com esse novo arranjo familiar, ou por está ainda em transição ou pela tentativa da manutenção dos valores ultrapassados num outro contexto.

Diante da agilidade dos acontecimentos do mundo pós-moderno, o homem se torna frágil perante uma sociedade competitiva e estressante, na qual vai se lhe tornando cada vez mais difícil desempenhar o papel de provedor da família, e não somente pela disputa da mulher no espaço externo ao lar, mas também dentro dele. A mulher, por sua vez, entra em sérios conflitos na escolha entre maternidade e/ou ascensão profissional, o que permite, também, hoje, o estabelecimento de casamentos sem filhos, por opção pessoal, contrariando o pensamento winnicottiano sobre a sua teoria de que a concretização e/ou a realização do casamento estaria especificamente voltado para a criação e educação dos filhos.

Neste sentido, atualmente é necessário que se tenha uma visão do casamento numa dimensão distanciada do modelo institucional do passado, ou seja, o casamento hoje deve estar ligado a uma noção de mutatividade, de transformação, de flexibilidade em relação ao novo e ao diferente, constituindo um espaço de desenvolvimento interpessoal e criativo. A visão de casamento na atualidade encerra uma percepção paradoxal, ou seja, as pesquisas em todo o mundo mostram que os indivíduos continuam se casando, e apesar das separações, continuam recasando. Calligaris (2001) afirma que na última década os casamentos prevaleceram. Porém não podemos afirmar que são tão duradouros como antes. Quando os casais se sacrificavam ou se esforçavam em permanecerem junto até o fim da vida, para manutenção da boa educação dos filhos, conforme Calligaris, ou simplesmente por questão de convenções morais.

Seja como for o importante nisso tudo talvez seja compreender quais são os valores que surgem com esses novos tipos de famílias que vem sendo construída na sociedade e que os educandos da educação infantil vêm pertencendo. E como podemos visualizar a família nesse contexto e principalmente, aprender a lidar com essas novas mudanças com intuito de saber contornar possíveis conflitos de valores que podem surgir no ambiente educacional.

3. A Escola, a Família e a Educação Infantil

A escola passou ser auxilio dos pais na educação dos filhos no ensinamento de valores, já que estes, principalmente a mãe que, antigamente, se encarregava exclusivamente da educação das crianças, não teria mais tempo para dedicar a eles, devido a sua dedica-

ção ao mercado de trabalho. Para recompensar a ausência, os pais investem na educação formal dos filhos e no excesso de cuidados e amor. Como atesta Costa: "Os princípios que revisaram a educação infantil modificaram ao mesmo empo a natureza do casamento".

No que se refere à concepção de infância, na Idade Média, a criança não era considerada diferente do adulto, apenas no tamanho. Não se tinha uma visão de psicologia infantil tal como se tem hoje. A criança era vista como um adulto em miniatura, como se desde cedo funcionasse afetiva e intelectualmente dentro da mesma lógica do adulto.

Só no século XIX a criança passou a ser vista como diferente do adulto com sua lógica própria. A família passou a se organizar em torno da criança. Tornou necessário também limitar o número de filhos para que se pudesse cuidar melhor dos já existentes. Assim, a criança saiu do anonimato para ser mais reconhecida pelos familiares. A família e a profissão passaram a ser os focos principais de interesse dos adultos e a antiga vida comunitária, quando crianças e adultos viviam no mesmo espaço social e ouviam as mesmas histórias, desapareceu.

As imagens de educação e civilidade direcionadas à leitura infantil neste novo espaço de organização familiar do núcleo burguês começam a ser construída a partir da elaboração de textos em formato de romances, que se propunha à construção de imagens que priorizasse o imaginário da criança, criando exemplos de comportamentos e atitudes a serem seguidas, de acordo com cenário próximo ao que se vivia ou ideal a ser imitado e vivido. Ou seja, uma literatura voltada para o didático-pedagógico.

Só a partir do século XX que a Literatura Infantil é tida pela crítica como a verdadeira literatura que valoriza ou pelo menos prioriza o valor estético em vez do didático pedagógico. Na opinião de Regina Zilberman a literatura infantil ainda permanece como "uma colônia da pedagogia".

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000, p. 68) na literatura infanto/juvenil o estético e o pedagógico não se separam, mas se fundem e por isso instrui e ao mesmo tempo diverte o leitor. "Desvinculada de quaisquer compromissos pedagógicos a nova literatura infanto/juvenil obedece às novas palavras de ordem: criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica".

Segundo Coelho, é pelas histórias e imagens que a criança vai estabelecer relações entre o seu eu e o outro. Para a autora, as histórias não são falsas, pois elas fazem parte do plano de suas próprias experiências pessoais, como a necessidade de suportar a dor ou correr riscos, por exemplo, para se conquistar a própria identidade. A literatura arcaica ainda faz sucesso exatamente por isso, pois embora os motivos que deram origem ao tema não existam mais, prevalece as "as paixões humanas": o medo, a inveja, o ciúme, o ódio, a ambição, a fidelidade, a traição, etc, ou seja, temas universais. Para Coelho, o escritor tem que detectar o eterno e a partir destes motivos, instruir divertindo (Cf. COELHO, 1997, p. 39-42). E é justamente esta integração é que resulta em conhecimento. E por isso também que a literatura Infantil não é nem pode ser mero entretenimento. Portanto, na Literatura Infantil ato criador e pedagógico funde-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, à instituição família pesa o encargo de socializar o indivíduo dentro dos padrões socioculturais vigentes. Desta forma, a família representa uma instituição de extrema importância para a construção do caráter do indivíduo. Entretanto, as mudanças no mundo atual colocam em choque essa instituição. Surgem então questões sobre como socializar uma criança adequadamente com valores sempre em mudanças misturados com ideologias conservadoras. Pensar a formação moral do educando e sensibilizá-los para aceitar as diferenças e também se reconhecer no outro são temas de suma importância para serem trabalhados no decorrer da formação das crianças. Embora tudo que será valorizado pela sociedade daqui a alguns anos possa não ter a mesma relevância que tem hoje, discutir certos valores é imprescindível mesmo porque certamente o comportamento ou o julgamento de valor desses educandos terá sido o resultado do que está sendo feito agora.

Alguns escritores literários abordam esta realidade em suas obras, ou seja, os conflitos que a família da modernidade vem enfrentando com bastante ludicidade. A escritora Lygia Bojunga Nunes é uma delas. Esta autora, dentre outros, sensibiliza o leitor sobre os aspectos da sociedade em transformação, que começa a debater questões que antes existia, mas que era proibido falar. Assim como antigamente, a sociedade passa por modificações de seus valores, o conceito de família também sofre modificação. Embora tais mudanças ocorram muito mais na sua estrutura do que no seu modo de pensar, já que ainda existem preconceitos e valores tradicionais que devem ser seguidos em nome da moral e dos bons costumes na visão de algumas mentalidades conservadores e inflexíveis. Todavia, é impossível negar que a família, ao longo da história humana, nas diferentes culturas, assumiu e ainda assume as mais variadas formas de composição.

Os componentes das familiares têm sofrido mudanças diversas, a família apresenta-se ampla de componentes ou mesmo mais reduzida, incluem-se pessoas com laços de sangue ou não, união de pessoas do mesmo sexo, etc. Mas apesar dessas mudanças, ela mantém a característica de ser uma organização baseada no cuidado, no Amor.

O Amor que não é um valor moral, nem um bom costume, nem algo imposto que vem de fora, mas uma atitude interna que depende de cada um, uma atitude de aceitação do outro tal como ele é, ou seja, com as suas diferenças e os seus valores. A Literatura chama a nossa atenção exatamente para isso, sensibilizando o leitor para o fato de que o mundo se move graças às diferenças, pois se todas as pessoas fossem iguais, estariam todas estáticas no mesmo lugar fazendo as mesmas coisas simultaneamente. Sem as diferenças o mundo seria carregado de monotonia. A instituição familiar é, portanto, a primeira instituição onde temos contato com as diferenças de valores e opiniões. E uma boa forma de tratar sobre esta questão com as crianças nas escolas é a partir da leitura de textos literários que tratam o tema de forma lúdica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas onfigurações.

Psicologia, Ciência e Profissão, Brasília, v. 2, p. 70-77, 2000.

CECCHIN, Cristiane. Imagens de criança: O imaginário de família na literatura de civilidade (As meninas exemplares, da Condessa de Ségur) UDESC /SC2.

COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira. São Paulo: EDUSP, 1995.

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

.O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1987.

. Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens Indoeuropeias ao Brasil Contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. COSTA, Jurandir Freire. Ordem Medica e Norma Familiar. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DIAS, Maria Luiza. Vivendo em família: relações de afeto e conflito. São Paulo: moderna, 1992.

DOUGLAS, M. Como as instituições pensam. São Paulo: Edusp, 1998.

GOMES, Isabel Cristina; PAIVA, Maria Lúcia de Souza. Casamento e família no século XXI: possibilidade de holding? Disponível em: < http://bases.bireme.br/cgi- bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p &nextAction=lnk&exprSearch=359551&indexSearch=ID>. Acessado em 5 de novembro de 2003.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LASCH, Christopher. Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

LESSA, Vander Lúcia S. O lúdico e o maravilhoso em "O sofá estampado" de Lygia Bojunga Nunes. 2010.96. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 10 de nov. de 2010. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/livros_de_vander_lucia_silva_lessa_para_download/1.

LOURAU, R. A análise institucional. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

RAMOS, Marques dos Ramos; NASCIMENTO, Virgílio Gomes do. A família como uma instituição moderna. [publicado em Abril de 2008]. Fractal : Revista de Psicologia. Fractal, Rev. Psicol. vol. 20 no.2 Rio de Janeiro July./Dec. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922008000200012>. Acessado em 05 de dezembro de 2011.

SOUZA, Renata Junqueira. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1701d16t08.pdf > Acesso em: 21 de agosto de 2016.

STEWART, E. W.; GLYNN, J. A. Sociologia: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1978. VAITSMAN, J. Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ZILBERMAN, Regina. A produção cultural para crianças. Porto Alegre: Nova Perspectiva, 1982.

_____. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1982.

_____. Literatura e pedagogia: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

O DESENHO COMO FORMA DE LINGUAGEM

VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

RESUMO

O avanço da Educação Infantil é fundamental para quem atua na área da Educação, principalmente a Educação Infantil. O amplo conhecimento, a dedicação e compreensão das fases no desenvolvimento infantil. Uma fase tão importante na Educação infantil é a linguagem expressiva (desenho), mas pouco explorada. Por meio do desenho a criança se manifesta, reproduz o que vivencia no que esta ao seu redor, se comunica, desenvolve habilidades, supera desafios. Desenhando, a criança interage uns com os outros, expressa seus pensamentos, ideias, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenho. Linguagem.

INTRODUÇÃO

A educação em geral não dava tamanha importância para o desenvolvimento e a formação da criança. Aos poucos com os estudos sobre a Educação Infantil as teorias da psicologia foram ganhando espaço e estudiosos começaram a ter uma ampla visão sobre a construção e desenvolvimento cognitivo desde o nascimento até seu desenvolvimento depois de adulto. O RCNEI (1998) é o que instrui o profissional da educação com base dos parâmetros elaborados pelo

Ministério da educação segundo a Lei, cita sobre o desenvolvimento infantil:

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 meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998. p.21).

Falar sobre a formação e desenvolvimento do caráter do ser humano não é uma tarefa fácil, a Psicologia estuda diversas fases que ajudam na evolução do desenvolvimento humano. O desenho é uma das fases que compõem parte deste desenvolvimento, pode-se dizer que o desenho é a forma da criança se expressar, é o processo da necessidade tão importante que a criança tem que passar. O papel do professor em sala de aula é compreender, observar, estimular e ter uma visão ampla de uma criança quando se expressa por meio de desenhos. Desenhar para uma criança não é apenas um desenho, mais sim a forma dela se comunicar, é uma linguagem. O desenho faz com que a criança descubra o melhor de si, suas habilidades são desenvolvidas.

Para uma definição mais ampla de desenho, pode-se dizer que é arte que utiliza essa técnica de representação. Já para a Educação Infantil é a forma da linguagem e expressão.

Segundo Piaget (1971), o desenho pode ser criado a partir de um traçado, nesta fase inicial obtém o desenho a assimilação. A criança por meio do desenho expressa tudo o que está ao seu redor. Toda criança em algum momento pede papel para desenhar, buscar instrumentos para praticar a arte, expressa suas ideias, vontades, se não tiver um papel, faz na parede, nos móveis, na mão, no pé, se não tiver lápis, usa um graveto, um giz, uma tinta. Por isso a importância do desenho infantil, pois, mostra o grau da maturidade que a vive, da sua parte emocional e afetiva, como esta se desenvolvendo a sua parte motora e cognitiva.

2. DESENHO COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO

Para autores estudiosos, o desenho infantil (grafismo infantil) foi um dos temas abordados. Pode-se citar FLORENCE DE MEREDIEU, JEAN PIAGET (1976), LUQUET, VICTOR LOWENFELD E LEV VYGOTSKY. O grafismo para estes autores tem várias fases e etapas que são comuns conforme a criança se desenvolve. Desde o rabisco sem intenção até o desenho completo é representado como um sistema semiótico feito pela criança. PIAGET (1976), fala que a criança consegue ver além de um desenho, mais que sabe, no desenho ela consegue elaborar objetos e eventos, por isso a importância de conhecer e estudar o processo do desenho, juntamente com o que a criança transmite. Em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças. LUQUET (1969) se interessou pelo desenho infantil, fazendo uma análise cognitiva sobre o mesmo. O autor buscou fatos e respostas para o que estudava: o que, e como a criança desenhava, e o que aquele desenho representava para ela. Com os erros e imperfeições no desenho, associou a falta de atenção e a falta de experiência, afirmando que existe uma ação natural e voluntária para o realismo.

LUQUET (1969) classificou quatro estágios do desenho infantil: O realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual.

Realismo fortuito é o período de 2 anos e, é o famoso rabisco. A criança traça sem noção do que está fazendo, e passa a nomear seu desenho.

Realismo fracassado: é o período de 3 a 4 anos, já descobriu a forma-objeto, já sabe sua identidade, a criança reproduz a forma do desenho, é também a fase de fracassos e sucessos parciais.

Realismo intelectual: é o período de 4 aos 12 anos, é caracterizado por a criança desenhar aquilo que sabe, já com a personalida-

de formada é o principal estágio.

Realismo visual: a partir dos 12 anos, se junta com as produções adultas, a criança rejeita as estratégias anteriores e dá lugar ao visual, desenhando a perspectiva.

Realismo (Entre 9 e 12 anos): Surge no final das ações existentes, tem consciência do sexo (homem ou mulher), na folha descobre o plano e espaço, mais deixa de lado a linha de base. Formas geométricas surgem, e diferenciam para homem ou mulher.

Pseudo Naturalismo (10 anos em diante): Chega ao final à arte sendo como uma atividade espontânea, as crianças já não tem interesse por desenhar nesta etapa. É o início da adolescência, por isso a criança começa a investigar sua própria personalidade, na figura humana algumas características sexuais podem aparecer, esses desenhos mostram muito o realismo e a pintura bem elaborada do desenho.

2.1 CONCEITO DE DESENHO

O desenho é uma forma de manifestação da arte, o artista transfere para o papel imagens e criações da sua imaginação. É basicamente uma composição bidimensional (algo que tem duas dimensões) constituída por linhas, pontos e formas. É diferente da pintura e da gravura em relação à técnica e o objetivo para o qual foi criado. O desenho é utilizado nos mais diversos segmentos profissionais, tornando a arte diversificada a diferentes contextos (PERCÍLIA, s/d, on-line).

Ester Grinspum (s/d) in São Paulo (2011) fala sobre o que é desenhar em um simples poema:

Desenhar é várias coisas.

É lançar a linha no espaço, anarquicamente, mas com aquela ordem interna que só quem faz sabe.

É estabelecer um continente, que aparentemente não contém nada, mas onde pode caber tudo

(e onde cabe o vazio que é nada e tudo ao mesmo tempo).

É criar relações entre coisas, dando pesos e valores.

É falar de objetos e fazê-los falar.

E finalmente é lançar um olhar para a realidade, procurando e achando significados.

O desenho deve ter um olhar extremo na educação infantil, pois é nesse ato que os professores vão conhecer melhor sobre o aluno e a sua vida.

De acordo com Ortega e Manzano (2001) in São Paulo (2011) na educação infantil, as crianças não produzem arte o tempo todo, mas as experiências que elas têm com a linguagem do desenho as envolvem em um intenso processo de imaginação e criação.

É importante ter no planejamento da educação infantil, um espaço para que as crianças possam escolher como se expressar. O adulto não deve direcionar ou adequar o desenho infantil à beleza estética, a criança pode se motivar a investigar a arte, alimentando assim esse processo dinâmico que oferece a elas o desenvolvimento da linguagem artística e a curiosidade infantil.

Quando a criança entra para a escola, o seu desenho começa a ter visões diferentes dos que tinha em casa, seus desenhos serão expostos e compartilhados com os colegas.

Segundo Silva (2002):

"as crianças que em casa não têm oportunidade para experimentar lápis e papel, passam a ter essa possibilidade, além de participarem junto com os colegas que sempre desenharam, de momentos onde os desenhos serão partilhados e conjuntamente executados". (SILVA, 2022, p.33).

Segundo Baptista (2012), quando a criança desenha é imprescindível que todos se conscientizem, que se sensibilizem de que ela se entrega para sua imaginação e quando volta para a realidade, mostra que seu desenho é uma maneira de se comunicar e mostrar seus sentimentos e suas vontades, criando e recriando naturalmente, formas expressivas, sem obstáculos, regras e noções estéticas.

De acordo com Derdyk (1989) apud Goldberg, Yunes e Freitas (2005), o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando um conjunto de suas potencialidades. Ao desenhar, a criança expressa à maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico e cognitivo) não podem ser estáticas.

Corroborando, Martin (2013) relata que crianças pequenas adoram desenhar. Usam o dedo para desenhar no vidro embaçado do carro, traçam desenhos imaginários com o canudinho, fazem suas reproduções na areia. “O desenho é uma das formas de expressar o que sentem e pensam sobre si mesmas e o mundo”. Continuando Cintrão (s/d) in Martin (2013) "Elas passam a entender melhor suas emoções e a mostrar sua interpretação dos valores, conceitos e normas da sociedade, bem como expressar carinho pelos amigos e familiares".

Toda criança desenha, e não apenas por desenhar, ela pode mostrar neste ato, um registro de marcas e vestígios, como por exemplo, um caminho percorrido por um automóvel ou um acontecimento que ocorreu naquele ou em outro dia, enfim, este ato pode ter vários sentidos, até mesmo mostrar se

está triste ou alegre. Ela coloca no papel não o que está certo ou errado, ela apenas manifesta suas expressões.

Ao aprender na ação do desenhar, a criança percebe os limites do papel e assim, conseguem se soltar num mundo imaginário.

Segundo Buoro (2003), o desenhar para a criança é também um "faz de conta", mostrando suas capacidades imaginativas, fazendo com que elas ampliem a forma de sentir e de pensar sobre o mundo em que elas vivem. As crianças desenham produtos da sua compreensão de mundo, ou seja, o que conhecem de si e do mundo.

A expressão da criança é estabelecida de acordo com os contatos que ela tem do mundo, construindo assim muitas informações afetivas e cognitivas interiorizando seus sentimentos. Quando a criança começa a rabiscar, ela expressa suas fantasias, prestando atenção nas imagens do mundo que as rodeia.

As crianças e os primitivos desenham generalidade e forma não projetiva porque desenham o que veem. Mas isso não é uma resposta completa. Sem dúvida as crianças veem mais do que desenham. Numa idade em que distinguem facilmente uma pessoa da outra e percebe a menor mudança em um objeto familiar, seus desenhos são ainda sumamente indiferenciados. (ARNHEIM, 1980 apud BUORO, 2003, p. 40).

Sans (2009) corrobora com a ideia de que há uma mudança entre a classe média e alta das mais carentes:

Entende-se que as crianças da classe média e alta estão cada vez mais sintonizadas em novos modelos de brinquedos X, e jogos eletrônicos, enquanto as crianças mais carentes estão mais distantes, com menos possibilidade de uso de novos entretenimentos tecnológicos.

Silva (2002) afirma que "o desenho não se limita apenas àquele instante em que a criança emprega determinados apetrechos para efetivamente imprimir marcas sobre o papel".

Piaget (1948) apud Paiva e Cardoso (2010) diz que a representação é condição básica para o pensamento existir, uma vez que, sem ela, não há pensamento, só inteligência puramente vivida como no nível sensório-motor. É por meio do surgimento da função semiótica que a criança consegue evocar e reconstruir em pensamento ações passadas e relacioná-las com as ações atuais. Essa passagem é possível por interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas. Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu.

A criança constrói seu espaço brincando de desenhar e quando esse espaço lhe é proporcionado com grandes oportunidades para a criança brincar enquanto desenha torna-se um exercício onde o corpo participa da criação e assim a criança ganha atitude.

Bordoni (s/d, on-line) se expressa dizendo que:

[...] por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. (BORDONI, s/d)

Segundo Arfouilloux (1988), em primeiro lugar, os desenhos que as crianças fazem são para si próprias, assim como quando estão apenas brincando. Em segundo lugar, as expressões de seus desenhos são sempre a alguém real ou imaginário e quase sempre é para as pessoas que as cercam como sua mãe, seu pai, seu irmão.

Ao brincar desenhando, a criança vai descobrindo novos desafios e novas formas de se relacionar com seu meio e com o mundo.

As crianças gostam muito de desenhar, pois no desenho, ela pode se manifestar de um jeito em que se fosse para ela se expressar verbalmente, ela não iria conseguir passar a sua mensagem. Muitas delas usam o desenho como uma forma de representação do que ocorreu em seu dia a dia, em seus limites, ela coloca para fora tudo o que está enroscado e não consegue soltar como, por exemplo, se ela está feliz ou triste, entusiasmada, os desejos que ela esconde e até mesmo se ela está sendo maltratada por alguém.

Por meio do desenho é uma forma da criança transmitir suas ideias e neste ato podemos conhecer suas expressões, o que ela está sentindo, ou seja, conhecer melhor a criança.

2.2. FASES DO GRAFISMO SEGUNDO LOWENFELD

A criança aprende a desenhar desenhando, quando segura se concentra com facilidade no que está fazendo, ela acredita no que faz. LOWENFELD estabelece três fases para o desenho infantil segundo a teoria construtivista de Jean Piaget (1976).

A primeira fase chamada de garatuja desordenada, que é comum por volta de 1 a 2 anos de idade. Nesta fase, a criança não tem noção do que é o risco, é algo involuntário que não sabe o que está fazendo, aprecia o material, tudo que está ao seu redor é rabiscado. Não tem forma certa de segurar um lápis e alterna de mãos muitas vezes. Não tem controle sobre o lápis, o movimento feito é o vai e vem, para cima ou para baixo, o corpo acompanha o movimento do lápis.

A segunda fase, denominada de gara-

tuja ordenada, é comum a partir dos 2 anos. Nesta fase a criança descobre a relação do traço-gesto e é incentivada a continuar. Começa a tentar controlar a forma, o tamanho e o local do desenho no papel, usa cores variadas, já faz figuras na forma de círculo ou espiral.

A terceira fase é a garatuja nomeada, que é comum a partir dos 3 anos. Representa um objeto concreto por meio de uma imagem gráfica, passa a imaginar e se concentrar por mais tempo desenhando. Distribui os traços pela folha, descrevendo verbalmente o que está desenhando, relaciona o desenho com o que vê. Seu desenho só o mesmo sabe o que ele representa. Círculos dão forma à figura humana. A cabeça é sempre maior que o corpo.

A quarta fase é denominada pré-esquemática (4 aos 6 anos).Chama-se fase pré-esquemática pois, começa a relacionar desenho, o pensamento e a realidade, movimentos circulares e compridos da etapa anterior passar a ser reconhecíveis, passando a se tornar uma figura humana que evolui aparecendo aos poucos braços, pés, mãos, algumas vezes uns desenham até o corpo. A criança desenha o que sabe de um objeto e não como sua forma visual, sendo desenhados de forma livre, a cor escolhida é ligada pelas emoções do que esta sentindo, pelo fato da criança estar começando um processo mental organizado os seus desenhos começa a apresentar características. Também têm um aumento da coordenação motora sobre o pulso e os dedos. Ainda mais, os desenhos recebem nomes. Embora os desenhos, propriamente ditos, não tenham aspectos particularmente diferentes aos olhos do adulto, este período do desenvolvimento é para a criança muito importante. Agora ela cria conscientemente as formas, e essas adquire grandes significados, se compreendermos que se trata do início da linguagem gráfica. Suas relações com os movimentos corporais passam a ser controlados, relacionando-se com objetos visuais, quando rabisca, a criança se encontra principalmente envolvida em uma atividade sinestésica, mas nesta nova etapa, está empenhada no estabelecimento de uma relação com o que pretende representar. Isto lhe proporciona profundo sentimento de satisfação. Esses novos desenhos são importantes não só para a criança, mas também para o professor ou os pais, que já dispõem de um registro tangível do processo intelectual infantil, esta percepção fornece também, ao adulto, um objeto concreto, que ele pode ver e examinar com a criança, e ainda lhe proporciona certos indícios do que é importante, na vida da criança. É impossível considerar que os desenhos das crianças desta idade são fruto da evolução de um conjunto indefinido de linhas até uma definida configuração representativa. Os movimentos circulares e longitudinais convertem-se em formas reconhecíveis. Um ponto de vista admite que a representação cabeça- pé é o que a criança, de fato, sabe sobre si mesma, e não uma representação visual do todo. A cor dada ao desenho é um fator muito importante e de fato tem que ser visto e analisado com atenção. A criança pode utilizar diferentes cores para pintar o seu desenho, porém não existe ainda uma relação com a realidade, esta relação irá depender do seu interesse e estado emocional. A representação de espaço nos desenhos, para a criança do período pré-esquemática são de variados tipos, o espaço para ela não tem tanta importância, pois ela utiliza o espaço que estiver em branco, ainda não possui o começo e fim do papel. Os traços, linhas passam do espaço que era para ser utilizado, para ela não tem problema, não se apega aos detalhes, apenas esta vendo como é criar e dar forma a suas próprias imaginações.

A quinta fase, esquemática (7 a 10 anos). Nesta fase, a semelhança entre a figura desenhada e o objeto se confirma. Começa a construir formas diferenciadas para cada objeto. Nesta fase surgem conquistas a descoberta da relação cor/objeto. Já definiu o conceito quanto à figura humana. Neste período a brincadeira simbólica e a linguagem já estão formadas, constrói cenas brincando e organiza seus desenhos.

Conforme a abordagem construtivista de PIAGET (1976), o ato de conhecer parte da ação da criança sobre o desenho, só procede quando ele faz uso dessa experiência.

"O conhecimento é adquirido não pelos simples contato da criança com o objeto, mas pela atividade do sujeito sobre esse objeto, a partir do que ele aprende, do que ele retira, do que organiza da experiência". (PIAGET, 1976, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o desenho sempre foi uma forma de comunicação dos nossos ancestrais e atualmente essa realidade não se modificou. O desenho é uma forma de linguagem, por meio do qual, as crianças se comunicam, transmitindo suas ideias, expressando seus sentimentos e seus conhecimentos.

Por meio do desenho, os adultos conseguem identificar o que está acontecendo com a criança, como por exemplo, se a criança está triste ou feliz, se ela está passando por alguma dificuldade, medo, anseio, se está sofrendo agressão e entre outros, facilitando assim para que o professor identifique e consiga ajudar seus alunos, pois eles se expressam pelo o que acontece em seu dia a dia, interiorizando seus sentimentos construindo muitas informações afetivas e cognitivas e exteriorizando esses sentimentos por meio de suas reproduções.

Para entendermos melhor o desenho infantil, necessitamos conhecer as fases de desenvolvimento do mesmo e assim permitindo que a criança desenvolva sua criatividade e sua personalidade. O professor da educação infantil tem como obrigação, auxiliar seus alunos a se desenvolverem, esti-

mulando sua criatividade a qual se estende de forma ampla, para que a criança tenha o prazer em fazer suas produções artísticas. O educador deve ser compreensivo e paciente ao desenvolvimento de seus alunos, dando tempo ao tempo, sempre sabendo que ele é um mediador da aprendizagem.

O professor deve ter uma postura positiva, sendo sábio a incentivar a criatividade e a habilidade, identificando a capacidade que cada aluno possui e nunca dar ênfase às limitações. Ele deve ouvir e ser sensível, somente desta maneira é que ele conseguirá entendê-los e buscar ensinar seus alunos a progredirem por meio de desafios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola, 4.ed. São Paulo: Contexto 2006, Caminhos da Geografia.

BAPTISTA, Daniella Magnini. A criança e o desenho. Disponível em: <http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=10>. Acesso em: 02 jun.. 2022.

BORDONI, Thereza. Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar na construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social. Brasília MEC/SEF, vol. 3, 1998.

BRITTAIN, Viktor Lowenfeld W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

FERREIRA, Sueli; SILVA, Silvia Maria Cintra da. Faz o chão para ela não ficar voando: o desenho na sala de aula. In: Ferreira, Sueli (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. São Paulo: Papirus, 2001.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. Tradução de Álvaro Lorencini, Sandra

M. Nitrini. 11 ed.São Paulo: Cultrix, 2006. Título original: Le dessin d'enfant.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PAIVA, Alcione Vieira de e CARDOSO, Luana Carolina Rodrigues. A importância do desenho infantil no processo de alfabetização. Publicação: 26/08/2010

(Artigo). Disponível em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenhonaalfabetizacao/index.php?pagina=> Acesso: 22 maio 2022.

PILLOTTO Silvia Sell Duarte; SILVA Maryahn Koehler; MOGNOL Letícia T. Grafismo infantil: linguagem do desenho, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1219/1033.>. Acesso em 14 maio de 2022.

PORTUGAL, João Clineu Serra. A importância do desenho na construção da aprendizagem infantil. Disponível em:

<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Joao%20Clineu%20S erra%20-%20TCC.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022

SANS, Paulo de Tarso Cheida. Pedagogia do desenho. 3ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Percursos de aprendizagens: um olhar para o desenho. A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil/Secretaria Municipal de

Educação. São Paulo: SME / DOT, 2011. Módulo 4, OPE. São Paulo: Secretaria

Municipal de Educação, 2003.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. A Constituição social do desenho da criança.

Campinas:Mercado de Letras, 2002.

A CONTRUIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA A IMINUIÇÃO DOS CASOS DE BULLYING ENTRE ADOLESCENTES

VANESSA ARAUJO GOMES GIRON

RESUMO

Sabe-se que o problema da violência dentro das escolas é uma realidade vivida em muitas partes do mundo, aqui no Brasil é comum acompanharmos nos noticiários brigas em escolas com agressões físicas ou psicológicas entre alunos x alunos ou alunos x professores, esses conflitos geralmente envolvem agressões físicas geralmente entre alunos, porem podem envolver depredação ao ambiente ou ao patrimônio escolar. Muitos pesquisadores estudam os motivos e suas

relações com as frequências nas quais esses atos ocorrem pois dependem de muitas variáveis como questões psicológicas, familiares, socioeconômicas e algumas circunstâncias atenuantes como o uso de drogas, lícitas ou ilícitas ou o álcool.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Escolas. Bullying. Violência. Atualidades.

INTRODUÇÃO

A violência é um assunto muito presente no cotidiano da sociedade moderna e atinge diariamente o contexto escolar, uma das práticas pelas quais ela se expressa é por meio do bullying. Essa agressividade dentro e fora do ambiente escolar é parte de um contexto social muito complexo que envolve vários fatores sociais como a fome, o desemprego, as desigualdades sociais, a educação de má qualidade, o baixo acesso ao lazer, saúde e vários outros fatores que excluem as famílias de uma rede de amparo e deixam ela em um estado de vulnerabilidade. Esse cenário de exclusão próprio das desigualdades sociais existentes no nosso país, é refletido no comportamento das crianças e dos adolescentes dentro da escola, é um problema que acontece no mundo todo, não é exclusividade somente do Brasil, é encontrado em diferentes tipos de escolas, sejam elas públicas ou particulares, e em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

A escola sempre foi tida como a responsável por zelar pelo bem estar dos alunos e pelos bons costumes, além de estimular o desenvolvimento dos valores morais e éticos, porém é responsabilidade da escola, como instituição de ensino, formar nos seus alunos valores que estejam ligados à tolerância, ao respeito ao próximo, à diversidade e a empatia com a visão de garantir a integridade física e emocional de toda a sua comunidade educacional tendo uma política restritiva com todo o tipo de violência.

O bullying é uma forma de violência que vem crescendo de forma ascendente, não possui maneiras fáceis de ser identificado nem do lado de quem sofre muito menos do lado de quem fere, o que torna complexo o ato de criar e implementar políticas que visam a intervenção, dentro desse sentido, o papel do psicopedagogo é de suma importância na equipe educacional pois, o trabalho diferenciado desse profissional que atua entre a pedagogia e a psicologia, portanto cabe a ele pensar alternativas e estratégias para se combater o bullying no ambiente escolar.

Para essas estratégias para enfrentamento do bullying serem criadas, elas devem levar em consideração o contexto sociocultural no qual a comunidade escolar está inserida, porém sem o envolvimento de todos, educadores, alunos, famílias, comunidade escolar, esses projetos não terão o devido êxito.

1 - O Bullying no contexto escolar

Sabemos que o problema da violência dentro das escolas é uma realidade vivida em muitas partes do mundo, aqui no Brasil é comum acompanharmos nos noticiários brigas em escolas com agressões físicas ou psicológicas entre alunos x alunos ou alunos x professores, esses conflitos geralmente envolvem agressões físicas geralmente entre alunos, porém podem envolver depredação ao ambiente ou ao patrimônio escolar.

Muitos pesquisadores estudam os motivos e suas relações com as frequências nas quais esses atos ocorrem pois dependem de muitas variáveis como questões psicológicas, familiares, socioeconômicas e algumas circunstâncias atenuantes como o uso de drogas, lícitas ou ilícitas ou o álcool com descreve PEREIRA (2009).

Bullying deriva de um termo de origem inglesa, onde bully significa valentão, e se enquadra nesse ambiente de violência que é criado e referido especificadamente pela agressão física e psicológica realizada de maneira constante e repetitiva onde uma pessoa exerce pode sobre outra, essa expressão se refere ao conjunto da violência psicologia e física com atitudes intencionais e repetidas onde o bully, agressor ou valentão pratica contra uma ou mais vítimas que se encontra em posições vulneráveis, inferiores ou incapazes de se defender naquele momento.

Nem sempre é fácil reconhecer e identificar o bullying na escola pois ele pode ser confundido com atividades isoladas de indisciplina ou só brincadeiras de mal gosto que não deveriam ser feitas, é normal que criança impliquem umas com as outras, utilizem de alguns apelidos e até mesmo briguem eventualmente, porem quando brincadeiras saudáveis se tornam repetitivas e causam incomodo e sofrimento ao outro devemos considerar nessa relação o bullying.

Para que essa confusão não ocorra é necessário investir na capacitação dos educadores e da equipe escolar para estrem treinados a identificar mudanças de comportamento e trabalhar na prevenção dos casos de violência causados pelo bullying. As ações de correção nos casos de bullying devem envolver a família do aluno já que muitas vezes os indícios, e as consequências, são percebidos dentro do ambiente familiar. Para PEREIRA (2009), desde os anos 70 já existiam estudos sobre violência nas escolas nos EUA, Reino Unido e Suécia porém, somente na década de 80 um pesquisador norueguês, Dan Olweus, criou os primeiros critérios que auxiliaram a diferenciação do bullying para a indisciplina e brincadeiras de mau gosto. Somente após 2005, pesquisadores como LOPES NETO (2005), FANTE (2005), SEIXAS (2005) e MURIEL (2006), passaram a se valer do termo bullying nas pesquisas de violência escolar.

O bullying é presente em várias partes do mundo, as relações humanas e o cotidiano escolar são a fonte para que ele ocorra, países como os EUA onde o bullying pode atingir manifestações grandes e muitas vezes catastróficas, como tiroteios, suicídios e homicídios coletivos, na Europa, ele ocorre mais intensamente por meio de xenofobia e segregação racial. No Brasil a maioria dos casos são com o uso de armas brancas, já que o porte de armas de fogo é dificultado, dentro do aspecto de comportamento encontramos uma grande variedade da maneira na qual o bullying se apresenta, temos a questão da xenofobia, onde existe o preconceito com nordestinos, porem também existe o preconceito explicito a negros, pobres, pessoas LGBTQI+ e o preconceito de gênero. Também muitas vezes são considerados características físicas como se a criança é gorda demais ou magra demais, bonita, feia, orelhuda, bocuda, entre outros. Nesse aspecto a diferença social também é um motivo frequente nos casos de violência, principalmente nos casos onde crianças com uma classe social mais baixa ingressa em uma escola privada com bolsa de estudo.

O bullying é manifestado por meio de insultos intimidações, apelidos pejorativos, ofensas que magoam profundamente, tomar pertences, acusar injustamente, amedrontar, a atuação de grupos hostis, ridicularização e a provocação que tia a paz de outros alunos como é descrito por PEREIRA (2009). Em sua maioria dos casos os envolvidos no bullying então inseridos em uma relação desigual o que dificulta uma reação ou até mesmo uma defesa do lado de quem é atacado, porem essa relação desigual pode e muitas vezes é fruto de desigualdades sociais, questões econômicas ou psicológicas, onde essa posição de desvantagem é usada como vantagem pelo agressor para se apossar de objetos, dinheiro, ganhar mais status, uma posição hierárquica superior ou ganhar popularidade entre os seus colegas. Para FANTE (2005) esse comportamento cruel e enraizado nas relações interpessoais, onde os mais fortes convertem os mais fracos em objetos de prazer e diversão, por meio de brincadeiras que camuflam o propósito inicial que é maltratar e intimidar.

O autor do bullying muitas vezes se vale de características físicas como etnia, cor, religião ou classe social como motivo ou razão de ofender e humilhar alguém, logo, qualquer diferença em relação ao grupo pode se tornar um motivo para uma agressão como se o direito de ser quem somos ou até mesmo de termos medos de sermos diferentes dos outros do nosso grupo.

Ainda para FANTE (2005), os padrões de comportamento sobre o bullying são divididos em duas formas, direta e indireta, a direta inclui agressões físicas como bater, chutas, pegar pertences, agressões verbais como apelidar de maneira ofensiva e que cause discriminação, constranger e insultar; indireta talvez seja a mais prejudicial pois muitas vezes cria traumas difíceis de lidar, ela ocorre por meio da disseminação de rumores que tem o intuito de desqualificar e desagradar, onde o objetivo é a discriminação e a exclusão da vítima do seu grupo social.

Devemos deixar claro a importância de refletir a diferença entre disciplina, indisciplina e bullying. O bullying ele se difere de uma agressão pontual pelo fato de existir uma intenção forte de ofensa ao outro, considerando que a vítima está em uma posição de desvantagem, além de que não podemos desconsiderar o caráter repetitivo das agressões. Para PEREIRA (2009) Disciplina é um conjunto de regras básicas de convivência, a indisciplina é percebia como uma fuga dessas regras préestabelecidas, nesse caso pela escola. Porem esses dois conceitos não podem ser confundidos, já que a primeira provoca transtornos disciplinares de fácil solução e a segunda provoca transtornos mais complicados, pois prejudica o desenvolvimento natural dos alunos envolvidos, cognitivos e psicológicos. Em concordância com Pereira, NETO (2019) diz que "Nem todas as agressões podem ser classificadas como bullying, mas todos os atos de bullying são agressões danosas e derivadas de comportamentos hostis e prepotentes, não importando a forma como são praticados."

A pratica da violência traz prejuízos não somente a vítima, mas aquele que pratica ela também, os agressores podem desenvolver o comportamento não saudável de sempre tentar resolver seus problemas utilizando-se de meios como a coação ou a força, essas crianças podem perder o discernimento de respeitar os limites e na vida adulta acabar quebrando as leis impostas pelo acordo social, essa ausência de respeito com as condições do outro causa sérios problemas de relacionamento.

A vítima de bullying esta cerca de prejuízos trazidas por sofrer essa pratica, ela pode adquirir problemas de concentração na escola, baixa autoestima, dificuldades de relacionamento, fobia escolar, fobia social, síndrome do pânico, dismorfia corporal, anorexia, bulimia, Transtorno de ansiedade generalizada, Transtorno obsessivo compulsivo, Transtorno de estresse pós-traumático, depressão e suicídio. Para ALMEIDA (2009) "tanto as pessoas que sofrem bullying, quanto as que praticam a agressividade tem mais chance de desenvolver transtornos psiquiátricos na idade adulta do que aqueles que não tiveram essa experiência."

2 - O papel do psicopedagogo

A psicopedagogia surgiu para ocupar um espaço entre a psicologia e a pedagogia, essa interdisciplinaridade nos ajuda a compreender que a psicopedagogia é prioritariamente um estudo da aprendizagem humana. A pedagogia estuda questões sobre os processos de ensino e aprendizagem, atividades, métodos e sistemas de ensino, transtornos de aprendizagem, formas de combater o fracas-

so e a evasão escolar, entre outros. O psicopedagogo tem como objeto de estudo o próprio aluno, para NÁDIA (2007), o objeto de estudo da psicopedagogia passou por várias fases distintas entre elas, primeiramente o sujeito era visto como alguém que não podia aprender e o fato dele não aprender é carregado de significados que justificavam esse fato, logo, o objeto de estudo se consolidou como sendo o sujeito, mas sempre inserido dentro do seu processo unido de aprendizagem.

O papel do psicopedagogo pode ser dentro do campo clinico, dentro de instituições ou em pesquisas, nas escolas ele geralmente atual como um papel de prevenção, como descreveu ainda NÁDIA (2007), existem vários tipos de prevenção que esse profissional exerce no campo escolar; no primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com um foco na redução da frequência dos problemas de aprendizagem, pra isso esse profissional investiga as questões que envolvem a didática e as metodologias, atuando na formação e na orientação dos profissionais da educação e também no atendimento dos responsáveis pelos alunos; em um segundo nível, o psicopedagogo trabalha em procurar e desenvolver alternativas para lidar e tratar com os problemas de aprendizagem já existentes, diagnostica e elabora planos de intervenção; no terceiro nível o foco é trabalhar na eliminação dos transtornos já existentes e instalados, nessa fase pode-se contar com procedimentos clínicos.

A teoria da psicopedagogia foi formada partindo da epistemologia genética e da psicanalise, recebeu contribuições da escolas de estudo piagetianas e da psicologia social de Pichon-Rivière, essa área atua na junção do psicológico enquanto parte da subjetividade do ser humano e o lado educacional como parte da atuação humana, cultural e parte da sociedade.

Historicamente a psicopedagogia surge para cuidar da patologias de aprendizagem, porem a abordagem epistemológica que a atuação do psicopedagogo pode ter um caráter de assistência quando ele participa da elaboração, direção e evolução de programas, projetos e planos nos setores relacionados a saúde e a educação, essa atuação é compreendida dentro do contexto da aprendizagem e dos fatores envolvidos seja dentro da área clínica, preventiva ou de assistência. Esses campos de atuação têm influência direta na prática do psicopedagogo e na sua formação.

É possível dividirmos essa atuação em dois nichos, a atuação da psicopedagogia clínica, onde a principal atividade é o atendimento clínico e individualizado que tem como objetivo investigar e compreender a causa, a maneira e o porquê da aprendizagem do aluno e partindo disso criar uma proposta para trabalhar as dificuldades apresentadas. E a psicopedagogia institucional onde o objetivo é a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação das propostas do espaço escolar visando ampliar as possibilidades de experiencias e vivencias para os alunos alcançarem a sua potencialidade, dentro do cotidiano o trabalho inclui contar com os processos que fazem parte da dinâmica escolar como a avaliação, a percepção dos professores, os sistemas de acompanhamento de alunos, além do atendimento individualizado que se restringe a um nível primário que é o papel do psicopedagogo na escola. Se existe a necessidade, ele deve encaminhar o aluno para outros profissionais.

A atuação do psicopedagogo dentro do ambiente escolar tem como o principal foco o sujeito de aprendizagem, ou seja, o aluno, porem ele também se reporta a equipe escolar, auxiliando a compreender o seu papel junto aos professores, pais e alunos, pois a atuação do psicopedagogo com o apoio, orientação e estimulo do envolvimento da família e da comunidade escolar é fruto de propor ações concretas dentro de campanhas de conscientização contra o bullying e a capacitação dos professores, pois os adultos precisam estar aptos a observar e identificar os sintomas como mudanças de comportamento como alterações de humor, ataques de raiva, irritação, acessos de choro, falta de atenção, dores psicossomáticas ou qualquer motivo que justifique ausências seguidas nas aulas, essas situações são extremamente potenciais para se identificar se as causas dos distúrbios estão sendo provenientes do bullying sofrido.

As mudanças necessárias precisam ser indicadas pelo psicopedagogo, sejam elas focadas em quem aplica ou em quem sofre bullying, tendo a instituição como responsável para garantir a integridade dos alunos não se omitindo nem permitindo situações de violência.

3 - Algumas soluções para o enfrentamento do Bullying

Ao longo desse trabalho, vimos que podem ser várias as causas que podem resultar na manifestação da violência entre crianças e adolescentes, incluindo o bullying, justamente por esse motivo, não podemos tratar com homogeneidade essa questão, logo sua solução não é única, a complexidade que envolve ao autores e própria do ambiente escolar, mas também do contexto cultural e econômico na qual a escola e os seus alunos estão inseridos são fatores determinantes para que possamos pensar em propostas e abordagens para o problema. Essas propostas precisam estar alinhadas com elementos norteadores da vida educacional, como práticas que deram certo, estratégias estabelecidas dentro do currículo e do projeto político de cada escola, aliadas junto a gestão escolar. Além disso cada unidade educacional deve estabelecer um projeto político pedagógico que considere os limites, possibilidades e a diversidade da sua comunidade e do seu entorno escolar, pois uma escola que se estrutura dessa forma está preparada para lidar com as diferentes composições, logo, deve-se levar em conta a preparação de um corpo docente para lidar com as situações

de bullying, para isso é necessário contar com o apoio de órgãos estatais como os Conselhos de Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que conseguem proporcionar uma formação institucional.

As instituições de ensino cada vez mais se veem obrigadas a lidar com fenômenos como o bullying onde embora sempre tenham existido nas escolas do mundo todo, hoje ganharam dimensões muito maiores. Esse fenômeno não expõe somente a intolerância frente as diferencia, como também dissemina o ódio, os preconceitos e a covardia dentro das relações interpessoais, dentro e fora dos muros das escolas como discorre SILVA (2010).

Devemos lembrar também que o bullying traz um prejuízo significativo no psicológico das vítimas, essas alterações nem sempre são visíveis em um primeiro momento, por isso se torna importante os pais e professores ficarem atentos a sinais que diferem do comportamento habitual dos alunos, na maioria das vezes as vítimas são tímidas, introvertidas e reservadas ou passam a se comportar dessa maneira sob coação do agressor. Quando essa timidez é um comportamento natural do aluno, se torna mais difícil a identificação se esse comportamento isoladamente faz parte de uma ação oriunda do bullying ou se faz parte da personalidade do sujeito.

Essas estratégias para se combater o bullying não podem ser vistas apenas dentro do âmbito individual, ou seja, lidando som o aluno. CUBAS (2006), nos lembra que

"Os problemas de bullying apresentam ainda uma outra extensão, podendo trazer implicações aos princípios democráticos fundamentais. O bullying que, muitas vezes, e visto apenas como uma 'brincadeira de criança' é, basicamente, a ausência ou a ruptura de normas sociais. A ausência de sanções àqueles que seguem suas vontades individuais e não respeitam o direito à integridade física ou moral do outro pode ser a precursora de casos mais graves de incivilidades, pois sinaliza que não existem limites para os agressores e que não existe defesa para as vítimas" (CUBAS, 2009)

Nesse sentido, ampliado pelo autor, devemos ainda citar a Declaração Universal de Direitos Humanos, onde a discussão ética é tida como estratégia para que possamos construir um mundo mais humano.

Art. 26.º 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, p. 15).

Os adultos, a família e a comunidade escolar são os principais responsáveis por incentivar as crianças e os adolescentes em formação ao pleno desenvolvimento das condutas éticas abordadas pela escola, a amizade vista pelo aspecto moral e ético, construída dentro do ambiente educacional, vai favorecer a eliminação do preconceito, da discriminação e da não aceitação, consequentemente reduzindo e auxiliando o bullying. A escola precisa colocar em prática sua posição de criadora de oportunidades para que os alunos possam se conhecer melhor se respeitando nas diferenças. Dentro dessa atitude ética devemos prever a igualdade de direitos dentro de uma mesma sociedade, a criança e ao adolescente precisam ser educados para ter relacionamentos saudáveis com pessoas próximas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o presente trabalho teve como objetivo trazer uma reflexão sobre o bullying e a violência dentro do ambiente escolar, dentro de suas causas e consequências, uma das formas de manifestar essa violência é por meio o bullying que já atingiu casos alarmantes.

A complexidade do mundo contemporâneo e das relações dentro do contexto escolar demonstra que existe uma variedade de causas e uma possibilidade de intervenções para isso. Algumas dessas situações dependem exclusivamente de fatores externos que não são competências das instituições escolares, logo, os caminhos para a detecção, ação e minimização dos impactos do bullying dentro do ambiente educacional deve ser um compromisso de todos os envolvidos nos processos educativos, sejam eles professores, alunos, família ou gestão escolar e também poder público quando falamos de escolas públicas.

O papel do psicopedagogo na prevenção do bullying dentro do ambiente escolar é muito relevante já que esse profissional acaba por atuar na prevenção, na identificação dos possíveis alvos e na orientação das famílias e dos professores. Quando o comportamento violento que é identificado na sociedade e reproduzido dentro da escola, as instituições escolares deixam de ser ambientes seguros, orientados pela disciplina.

Valores comportamentais, morais e éticos como a amizade, o companheirismo, a cooperação, a tolerância, o respeito à diversidade já não são comuns, precisam ser lembrados com frequência, logo se torna papel da escola, assim como da família, fazer parte desses processos de formação que estão diretamente ligados coma redução dos casos de violência, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

CUNHA, A. E. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak 2010.

BOSSA A., Nádia. Fundamentos da Psicopedagogia. In. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 19-32. _____. A formação do Psicopedagogo no Brasil: uma especialização. In. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-50.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 13ª edição. Brasília: Edições Câmeras, 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. 10 ed., Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC/Rio/005 – agosto. 2009.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas/SP: Verus Editora, 2005.

FILHO, A. B. B. Bullying - Mentes perigosas nas Escolas. Ed. Fontanar. 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LOPES, C. S. A Afetividade e o Espaço Escolar – Segundo Henri Wallon. Artigo Publicado em Anais do Congresso de Educação Científica da UNESP, São José do Rio Preto, SP. 2009.

NETO, A. A. L. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PEREIRA, S. M. de S. Bullying e suas implicações no ambiente escolar. São Paulo: Paulos, 2009. 96p.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NO ENSINO REGULAR

VIVIANE APARECIDA FERNANDES DE ARANDA

INTRODUÇÃO

O curso de graduação impõe inúmeros questionamentos sobre a profissão docente, o que serve de base para reflexão e para a busca da compreensão de paradigmas que estão presentes na profissão. Uma das dúvidas que procurei esclarecer ao longo da graduação foi o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Este é um assunto muito delicado e que ainda é bastante discutido no campo educacional, entre outras razões, pelo fato de haver ambiguidade no que é imposto regularmente e o que é ofertado nas escolas. Diante das diversas deficiências presentes nas escolas regulares, trato aqui especificamente da deficiência intelectual, com a qual tenho um envolvimento significativo que explicarei ao longo deste trabalho.

Apesar de, no decorrer da graduação, aprender que cada aluno tem suas peculiaridades, suas características individuais, seu tempo e seu ritmo em relação às aprendizagens, chegar a uma sala de aula de ensino regular, mesmo sabendo destas individualidades discentes, e se deparar com um aluno deficiente intelectual é um grande desafio.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as possibilidades e as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual em sala de aula de escola regular.

A partir deste objetivo geral, alguns objetivos específicos foram elencados:

• Analisar, em uma perspectiva histórica, a deficiência intelectual;

• Conceituar a deficiência intelectual na atualidade, elencando as possibilidades e as limitações, a partir de um estudo de caso;

• Apresentar, como dado empírico, um estudo de caso realizado com uma aluna deficiente intelectual, em escola pública regular.

Há no Brasil muitos alunos com esta deficiência, que muitas vezes não são vistos nem ouvidos nas salas de aula.

Conheci Joana, uma aluna dedicada, que acompanhava atenta tudo o que era falado em sala de aula, mesmo que do fundo da sala, mais precisamente na última classe da fileira. Tal situação me faz remeter as palavras de Chicon e Silva de Sá (2013, p. 375), em que os autores debatem a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Afirmam que;

A inserção pura e simples desses alunos no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral, não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses alunos necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas potencialidades, para suas deficiências, para uma perspectiva homogeneizadora, caracterizada como "ensino de massas".

Para aprofundar a temática de pesquisa, serão apresentados autores que irão embasar teoricamente este trabalho, mantendo, ao longo da pesquisa, um diálogo a fim de auxiliar na compreensão tanto do contexto histórico da deficiência intelectual, com as au-

toras Luci Banks-Leite e Izabel Galvão, como também dos conceitos mais atuais sobre a temática, trazendo autores contemporâneos. A seguir, aponto as partes deste trabalho. Início aqui, no capítulo designado "Introdução" apresentando o trabalho que desenvolvi, bem como os motivos e o interesse pelo qual cheguei a este tema, meu problema de pesquisa e os objetivos. Por fim, descrevo cada capítulo que compõem esta monografia. Descrevendo a metodologia empregada para a realização desta pesquisa, assim como a justificativa metodológica. Algumas perspectivas sobre inteligência, a deficiência intelectual e os sistemas simbólicos, trago novos conceitos de deficiência, a fim compreender como a deficiência intelectual é entendida hoje no âmbito da educação. Apresento ainda, os processos de construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky, e me apoiando nas pesquisas de Sinclair, trago também a construção da escrita na perspectiva numérica.

PERCURSOS DO TRABALHO

Esta monografia é caracterizada por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, devido à descrição e análise de dados descritivos, uma característica crucial desse tipo de pesquisa. Bogdan e Biklen, citados por Lüdke e André, definem a pesquisa qualitativa como envolvida diretamente na "obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". Na perspectiva de pesquisa qualitativa, este trabalho se configura como um estudo de caso, pelo fato de ser um estudo delimitado e específico de uma criança em particular. Como ferramenta de pesquisa, utilizei os cadernos de atividades que criei junto com Joana, em que anotava considerações relevantes, desde as conquistas diárias da aluna, alguns desafios que passamos para realizar algumas atividades, e até mesmo o modo como a aluna estava se sentindo em determinado dia.

Designando meu papel de observadora, caracterizo-o como observação participante, que, de acordo com Denzin, é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção. Complementando as características deste tipo de observação, Lüdke e André reconhecem que é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

A HISTÓRIA DE VICTOR DE AVEYRON: SURGIMENTO DO ESTUDO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo pessoa com deficiência que utilizamos nos dias de hoje, já sofreu, e vem sofrendo, mudanças ao longo dos séculos. Fazendo aqui uma breve comparação histórica a respeito da visão de profissionais da educação sobre a pessoa com deficiência, me remeto ao livro "A educação de um selvagem – As experiências pedagógicas de Jean Itard", em que o médicopedagogo descreve em seus relatórios, práticas utilizadas na tentativa de civilizar/educar - Victor – umas das crianças conhecidas como selvagens que fora encontrada vivendo nas florestas do Sul da França. Pensando nesta perspectiva história da deficiência intelectual, é indispensável citar as descobertas e as reflexões de Jean Itard, pois foi desde sua descrição de Victor que a deficiência intelectual foi sendo descrita e discutida.

A animalidade, a destituição completa da condição humana, esse reino da bestialidade, foi gradativamente ocupado pela figura do idiota, não apenas na curiosidade popular, nas feiras ou nos circos, mas também nos estudos dos sábios que havia muito buscavam em suas especulações os traços do homem em estado puro da natureza, o verdadeiro selvagem. O menino suscitou nos mais ilustres as esperanças de nele encontrar o estado puro da natureza humana, como se pode ler no várias pessoas, muito dignas pela ilustração, julgaram que a educação deste indivíduo seria assunto para alguns meses e que na tardaria que o ouvíssemos dar-nos os mais curiosos pormenores acerca de sua vida passada.

Relatório de Itard de 1801

MALSON, 1978, Itard era adepto intransigente das ideias de Condillac4 e, por isso, apegou-se fervorosamente ao trabalho de desenvolver com seu pupilo um método de educação que comprovasse suas convicções, contrariando o parecer prestigioso de Pinel, de quem, aliás, foi aluno, e insistindo na educabilidade do menino.

O dispositivo disciplinar de Itard Itard inaugura, em sua missão civilizatória do selvagem, um dispositivo disciplinar minucioso que incidia sobre o corpo em todas as suas dimensões6. Ao considerar curável a situação de Victor como »um caso inteiramente médico, cujo tratamento pertencia à medicina moral« , medicina moral adotada por seu mestre Pinel, hoje pode-mos dizer que sua medicina consistia muito mais em uma pedagogia disciplinar do que a utilização do seu instrumental médico que, aliás, pouco aplicou ao tratamento do garoto. E o obstáculo será sempre o aluno, cuja resistência não chega ao mestre como um desafio capaz de estranhar os caminhos percorridos e modificar seus fundamentos. Itard descreve muito bem seus estados de esperança e desesperança como um drama frente ao que denomina como obstáculo ao seu método.

Resistindo, seu desejo foge de seu corpo para não se ver transformado num mero prolongamento do desejo do mestre. E, assim, quanto mais o aluno lhe dá em troca aquilo

que o mestre denomina deficiência como falta, mais se sente atingido pela falta de saber do aluno, mais insistirá no que de antemão está destinado ao fracasso, a repetir-se ad nauseam. Quando da ausência de Julie, Victor repete um som bem próximo ao nome da menina , que o mestre apenas assinala e parece ficar surpreso com a pronúncia, mas não o considera como manifestação de linguagem. As resistências do aluno são sempre tomadas como erros, mesmo quando Victor pronuncia palavras daquilo que gosta ou repete ditos de sua cuidadora, a quem ele dedica mais afeto do que a seu mestre.

ITARD, Relatório. Estacionado na significância e na representação, Itard considera como as únicas manifestações tipicamente humanas a fala e a escrita e, aferrado às suas convicções, tornou-se, mais tarde, ainda mais acirrado defensor do oralismo na educação dos surdos, não apenas como uma via de comunicação, mas como processo de humanização.

O caminho aberto por Itard: visita do médico brasileiro ao trabalho de Séguin

À exceção dos trabalhos de Belhome, Voisin e principalmente de Séguin, o estudo da idiotia vinha a reboque da alienação mental, na distinção entre a doença do louco – daí a possibilidade de tratamento e cura – e o estado permanente e incurável do idiota. A primeira metade do século foi dominada pelo pensamento de Esquirol para o qual ao idiota nada restava do instrumental médico para melhorar sua condição. Na contra mão deste diagnóstico, a Edouard Séguin, seguindo os rastros de Itard, coube levar adiante as experiências com a educação de Victor, as lições disciplinares de seu mestre, ainda com mais rigor. Um médico brasileiro foi testemunha deste rigor.

O relatório referente aos hospitais da França, de autoria do médico Antônio José Pereira das Neves, foi publicado nos Anais de Medicina Brasiliense, de 1847 a 1849. Na escola de Bicêtre, onde Séguin desenvolvia seu método, o doutor Neves expõe »resumidamente os meios que Mr Séguin empregava para o ensino físico, moral e intelectual dos idiotas«9.

Relativamente ao ensino da articulação tanto das letras, como dos nomes e afinal da leitura, Mr. Séguin emprega um método variado, segundo a maior ou menor dificuldade física, e intelectual dos seus discípulos.

Mas, nesta distinção, fica clara a ideia de desenvolvimento não como uma norma, uma lei natural da qual ninguém escapa, mas como uma propriedade que uns possuem e outros não. Séguin contraria os fundamentos desta distinção, quando apresenta a noção de desenvolvimento não mais como uma propriedade ou uma faculdade dos indivíduos, mas como um processo universal, sujeito às contingências de uma velocidade ou de uma parada. Contudo, apesar de bastante questionado pelos psiquiatras pelo fato de não ser médico, Séguin priorizou o tratamento moral, táticas semelhantes àquelas que a psiquiatria adotava na domesticação do louco. Assim, a idiotia não significava apenas a diminuição ou a parada do desenvolvimento da inteligência, mas sobretudo a supressão da vontade moral.

Assim, por meio do tratamento moral, todo o rigor disciplinar, inaugurado por Itard, será intensificado com ainda mais rigor pelo seu discípulo, como se pode verificar nas cenas descritas pelo dr Neves. Preocupado em dar cunho fisiológico ao método, ele descarta o que chama de »teoria metafísica«, procurando assentar suas explicações psicológicas sobre as peculiaridades dos comportamentos da idiotia no desenvolvimento e nas funções do organismo. Na hierarquia destas funções, a vontade é o eixo de dominação das demais. A partir de suas observações, ele considera a idiotia como uma enfermidade do sistema nervoso que tem o efeito radical de subtrair todo ou parte dos órgãos e das faculdades da criança à ação regular de sua vontade que deixa livre seus instintos e a retrai do mundo moral.

Nele faltariam as dimensões superiores da vontade intelectual e moral, cuja ausência torna-o aquela estranha figura que só é capaz de ter vontade de não querer ter vontade. Ele é uma vontade negativa que diz não a toda ordem, a tudo que não seja a satisfação imediata dos instintos. A educação teria, então, o mister de tirá-lo da prisão da vontade negativa dos instintos e elevá-lo ao universo das possibilidades humanas. O tratamento moral da vontade, uma vez que não é no meu método o princípio de tudo, é o começo e o fim, é todo o método, porque é em si 'a princípio'.

Então, toda autoridade do mestre será sua presença imperativa e imprescindível para obter a obediência do aluno, o que significa a aceitação da vontade superior do mestre, a transformação do não instintivo em sim moral. Eis, em resumo, a marca em Séguin da herança de seu mestre Itard, tornada ainda mais rigidamente disciplinadora.

Inicia-se, então, o processo de institucionalização no Brasil da aliança médico-pedagógica inaugurada por Itard. Segundo Jacqueline GateauxMennecier , as disputas de poder sobre a idiotia entre médicos e educadores, no final do século XIX na França, tiveram como marco inicial na década de 40 o sucesso científico dos trabalhos de Séguin que, mesmo sem ter formação médica, recebeu apoio do governo francês para a recuperação dos idiotas, desprezados como incuráveis.

O acontecimento Victor de Aveyron: aliança médico-pedagógica e a expansão da psiquiatria

Hoje, porém, pode-se dizer que essas questões corporativas não colocaram em risco o poder médico sobre os idiotas, até porque Séguin, por outra via, ajudou a legitimar a competência da medicina. Se o aparecimento

de Victor para as luzes da civilização provocou a produção de um saber colonizador sobre o corpo resistente à normalização, a busca do limite do que pode aquele corpo selvagem, tão incapaz quanto o idiota, velho conhecido dos séculos XVIII e XIX, provocou também o surgimento do dispositivo da aliança médicopedagógica que até hoje observamos incidir sobre os corpos infantis, mesmo considerando as diferenças de objetivos, de recursos técnicos, das práticas institucionais, das tentativas de inclusão social. A anormalidade como necessária à construção de um saber e historicamente anterior à produção da norma, segundo as análises de Georges Canguilhem. É possível então acrescentar que a aliança entre os saberes e práticas da medicina e da pedagogia foi um dispositivo historicamente importante dessa expansão iniciada pelo método de Itard frente ao desafio do acontecimento Victor de Aveyron.

Por enquanto, seguindo a trilha inaugurada pelo médico de Victor de Aveyron, será preciso assinalar que a história da criança anormal é a história das múltiplas práticas de objetivação, cujo começo no Brasil data do início do século XX. E a história dessas práticas e dos saberes constituem, atualmente, os campos da medicina e da medicina psiquiátrica, da psicologia e da pedagogia, como também os campos jurídicos e judiciário.

Atualmente, a legislação brasileira garante a pessoa com deficiência condições de igualdade, bem como na Lei nº 13.146:

1o É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

O objetivo deste capítulo é aprofundar os conceitos desenvolvidos neste trabalho, no que se refere à deficiência intelectual e a inserção do aluno com esta deficiência na escola regular. Atualmente, de forma diferente do final do século XVIII como vimos no capítulo anterior com o caso estudado por Itard, a deficiência intelectual tem uma maior visibilidade na sociedade. Souza e Gomes (2015) nos auxiliam a encontrar detalhes que, de certa forma, caracterizam alunos com esta deficiência, assim como no trecho abaixo:

A criança com déficit intelectual apresenta dificuldades e debilidades nas funções mentais: memória, percepção, raciocínio, e a falta dessas funções dificulta a aprendizagem escolar. [...] Esses alunos em suas tarefas em sala de aula possuem dificuldades de concentração, não possuem autonomia em trabalhos coletivos, pois dependem do outro colega para responder e possuem raciocínio oscilante. (SOUZA, GOMES, 2015, p.110).

Considerando esta base orgânica, é fundamental refletirmos sobre como ocorre este processo, e até mesmo de que forma podemos pensar o conceito de inteligência.

A proposta de Binet nos remete à ideia de que, diante dos testes, só é inteligente quem alcança determinada pontuação, e se esta pontuação é alcançada, foi consequência da inteligência. Como já referido anteriormente a deficiência intelectual é diagnosticada em F70-F79, visto que cada código identifica a intensidade da deficiência entre leve, moderada, grave e profunda.

Diante da perspectiva pluralista sobre a inteligência, Gardner acredita que a competência intelectual humana deve apresentar habilidades de resolução de problemas, a fim de auxiliar o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades que encontrar, como também apresentar o potencial para criar problemas, para então fundamentar a aquisição de novos conhecimentos. Em uma perspectiva mais voltada para a educação, e na busca por compreender tanto a estrutura como o funcionamento do cérebro, Souza e Gomes afirmam que a Neurociência apresenta a cientificidade para se trabalhar com diferentes cérebros.

A Construção do Símbolo na Escrita e no Número Partindo desta análise feita no capítulo anterior sobre os conceitos de inteligência e como o sujeito alcança a aprendizagem, lanço mão das palavras de Ferreiro e Teberosky para compreender como se constrói a escrita. Também trago Sinclair com uma visão semelhante de construção do símbolo na criança, porém voltada para o número. Os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de aquisição da linguagem escrita apontam como se dá a relação individualizada da criança com este processo. As autoras apresentam cinco níveis de hipóteses de escrita pelos quais a criança passa até ser considerada alfabetizada. Neste mesmo nível podem surgir tentativas de comunicação simbólica entre a escrita e o objeto, sendo assim, há uma tendência que as crianças têm de fazer a relação da escrita com as características do objeto que se pretende escrever. Caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.

Mesma grafia feita pela criança adquire outro significado, graças ao equilíbrio do valor sonoro de algumas letras. Neste, a criança faz uma reflexão mais aprofundada, compreendendo que as letras representam o som da fala. Além disto, a criança faz tentativas acrescentando mais letras nas sílabas, e estas na maioria das vezes fazem correspondência ao som. Ao chegar a este nível a criança já venceu a dificuldade dos códigos, compreende que cada fonema corresponde a um grafema. Porém, a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Assim como Ferreiro e Teberosky, Sinclair, em seus estudos, também apresenta categorias do desenvolvimento da criança, porém na perspectiva da escrita nu-

mérica.

Notação 3a - Grafismos icônicos: Nesta, cada objeto é representado por uma figura parecida com o objeto.

Notação 3b – Grafismos abstratos: Há representações gráficas, e nestas não há relação entre a forma de representação e o que é representado.

Notação 4 – Aparecimento dos algarismos:

Se parece muito com as notações do tipo 3, no sentido que cada grafia escrita corresponde a um dos objetos da coleção. Em outros termos, há o mesmo número e grafias que de objetos. A primeira diferença entre os comportamentos do tipo 3 e 4 é que, no aspecto gráfico, as formas empregadas na notação são algarismos ou uma boa aproximação destes. (SINCLAIR, 1989, p. 84).

Notação 5 – O cardinal sozinho: "O cardinal sozinho é escrito (sempre corretamente) sem acréscimo de outras grafias para precisar a natureza dos objetos apresentados". (SINCLAIR, 1989, p. 86).

Notação 6 – Cardinal acompanhado do nome dos objetos: "Nesta notação, as crianças produzem de imediato o cardinal acompanhado de letras, especificando a natureza dos objetos da coleção. [...] Essas notações são sempre corretas quanto à cardinalidade." (SINCLAIR, 1989, p. 86).

É um trabalho que trata a respeito de como a criança constrói o número do ponto de vista da mobilização de esquemas mentais e dos caminhos psicológicos envolvidos. Isso porque suas produções são analisadas e interpretadas no esforço de compreender o seu processo de conceitualização, as mobilizações de esquemas que são inerentes à cada criança. De acordo com Vergnaud, é possível ao professor e à criança estabelecer essa relação processual da aprendizagem, na qual não há a taxação de certo e errado. Há o trabalho pedagógico que deve oportunizar as situações-problemas significativas para a criança, o esforço interpretativo das produções da criança e há a observação dos gestos, das falas, dos diálogos que fazem parte do processo.

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. A teoria de Piaget e os estudos de Kamii são utilizados para abordar o conceito de número e sua construção pela criança. Não é necessário que a criança coloque os objetos literalmente numa ordem espacial.

Nesta pesquisa, o termo alfabetização é assumido, em sentido lato, referindo-se ao direito à alfabetização como a habilidade de ler o mundo e suas diversas linguagens, habilidade essa que permite ao sujeito transitar entre ambientes diversos e que lhe dá o poder de comunicar-se, de ser compreendido e compreender, de atuar criticamente e ser ator dos contextos em que estiver inserido. Como qualquer sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. A pesquisa está sendo realizada em uma escola da rede pública de ensino com uma criança com dez anos de idade, que está cursando o terceiro ano do ensino fundamental. A criança tem diagnóstico de Deficiência Intelectual, e está matriculada em turma regular de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Entrevistas com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. E a realização de momentos para atividades matemáticas diretamente entre pesquisadora e criança, dos quais haverá o esforço interpretativo visando a análise dos processos mentais.

Qual a relação destes estudos com a perspectiva da Inclusão Escolar?

Desde 1994, com a Declaração de Salamanca, o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino toma vigor. O professor deve considerar que, se todos os alunos podem aprender, isto precisa estar explanado para os professores em suas práticas pedagógicas. Como já referido anteriormente, Chicon e Silva de Sá apoiam a ideia de que não basta apenas a inserção destes alunos na escola, sem um olhar mais sensível e atento a ele. Não basta apenas o ato de incluir na sala de aula sem que haja estratégias pedagógicas, de modo a favorecer o processo de aprendizagem, respeitando o tempo e as limitações destes alunos. Também acreditando no potencial de alunos com deficiência intelectual, Souza e Gomes reconhecem que este aluno pode sim ser alfabetizado, desde que haja um currículo adaptado que abranja suas limitações.

O aluno portador de deficiência intelectual tem o direito de ter acesso a este currículo, segundo a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo será apresentado o caso de Joana, caso que nos possibilitará trazer a realidade e relacionar com o que já apresentamos teoricamente neste trabalho.

Conhecendo Joana

Joana, uma menina de 13 anos com uma história de vida conturbada, porém de superação pelos fatos que lhe ocorreram. Seu pai era alcoólatra e quando brigavam, agredia a mãe de Joana. Durante o parto a mãe sofreu uma hemorragia ficando, as duas, vinte dias no hospital, Joana na incubadora. Aos sete anos de idade, Joana sofreu abuso sexual pelo próprio genitor. Em 2011 Joana iniciou sua rotina escolar, ingressando em uma escola municipal da cidade, localizada no mesmo bairro em que morava. Foi a partir do seu ingresso na escola que sua vida começou a tomar novos rumos. Em 2012 Joana foi encaminhada pela professora à neuropediatra do município, por apresentar comportamentos agressivos em sala e com os colegas. Comportamento este que sua mãe afirma não acontecer em sua cidade natal, antes das agressões sofridas pelo pai.

A partir daí, Joana iniciou seu tratamento com Risperidona, medicação utilizada duas vezes ao dia com o propósito de controlar a ansiedade e agitação. Foi então que surgiram na vida de Joana seus pais adotivos. A família adotiva de Joana manteve-se paciente, compreendendo seu tempo e todas as mudanças que estavam acontecendo na vida da menina. Joana continua mantendo contato com a família biológica, pois é colega de classe de seu irmão mais novo e recebe visitas eventuais de sua mãe.

3o Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

Descrição e análise dos dados

A partir desta atividade que foi realizada em sala de aula, pude perceber que Joana utiliza um pequeno repertório de letras, não atribui valor sonoro e não relaciona o tamanho da palavra com o número de letras que utilizamos para escrever. Sendo assim, considerei que Joana se encontrava no nível 2 das hipóteses de escritas, segundo Ferreiro e Teberosky, já que reconhece que utilizamos letras para a escrita de palavras, porém ainda não relaciona a escrita com a pronúncia delas. Partindo desta análise inicial e tênue sobre o nível de escrita da menina, começamos a trabalhar com as vogais. Em relação à alfabetização matemática, a primeira atividade que propus foi de reconhecimento dos numerais.

Trabalhando diariamente com Joana, fui conquistando certo afeto da menina. Era fácil para mim, de certa forma, perceber quando Joana não estava concentrada para realizar determinada atividade, quando estava bem-humorada ou triste. Joana também adquiriu esta sensibilidade, quando percebia que eu estava diferente em relação aos outros dias, e fazia questão de perguntar o motivo. Este vínculo que construímos se mostrou importante no processo de aprendizagem de Joana, pois foi facilitador e permitiu que estimulasse ainda mais esta aprendizagem.

Joana se mostrou envolvida na atividade enquanto cantávamos. Pedi que Joana contasse o número de sapos, o que fez pronta e corretamente, indicando os que estavam fora e dentro da lagoa. Joana apresentou um pouco de dificuldade na atividade de linguagem, pois ficou dispersa, não conseguia se concentrar e localizar a palavra SAPO. Talvez neste caso Joana tenha ficado muito tempo envolvida na mesma atividade, o que fez com que ficasse dispersa e impediu a sua concentração. Com esta ideia, podemos constatar que Joana teve momentos de trabalho destinados especialmente a estes estímulos diferenciados, pois havia dias em que a turma de Joana estava agitada, e o barulho nos atrapalhava na realização das atividades. Quando a aluna não estava fazendo parte da bagunça – pois ela é integrante da turma e em algumas vezes participava da agitação – a convidava para irmos à Sala de Recursos, a fim de ficarmos sozinhas para Joana poder ter uma atenção especial e atividades mais focadas e que potencializassem seus conhecimentos. Percebi que estes momentos eram muito importantes, pois Joana conseguia se concentrar com mais facilidade ouvindo apenas a minha voz. Porém, apesar de algumas vezes saímos da sala de aula para realizar determinadas atividades, muitas vezes Joana também trabalhava em conjunto com os colegas da turma. Quando a professora de história trabalhava com o livro, Joana também trabalhava, com outra proposta de atividade, mas não deixava de utilizar o recurso que os outros alunos estavam utilizando e de aprender determinado conteúdo.

Este raciocínio oscilante, já mencionado por Souza e Gomes, são características que o aluno com necessidade intelectual pode apresentar. Se o professor não tiver este olhar mais sensível, poderá dificultar os avanços deste aluno deficiente intelectual, visto que este aluno possui limitações e sua aprendizagem pode não acontecer no mesmo tempo que os demais alunos. Sendo assim, além do currículo adaptado e das propostas e estratégias diferenciadas, a atenção e olhar sensível a este aluno é imprescindível para que se alcancem aprendizagens significativas. Este alfabeto era composto pela grafia da letra e um desenho que iniciasse com ela.

Porém, quando percebi que a aluna estava decorando a figura que correspondia à letra e relacionando a letra somente à figura, passei a enfatizar o som que a letra fazia quando a pronunciávamos, de forma a desenvolver a fonoarticulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do trabalho, considero importante retomar o objetivo desta pesquisa, que consiste em analisar as possibilidades e as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual em sala de aula de escola regular. Para poder responder algumas inquietações a respeito da inclusão de alunos com deficiência na escola, e analisar como a deficiência tratada neste trabalho é vista no ambiente escolar em que o aluno está inserido, iniciaram-se as revisões teóricas para compreender mais o assunto, as quais retomarei a seguir.

Também trouxe ideias como as de Ferreiro e Teberosky que embasaram meu entendimento sobre o processo de alfabetização e que me auxiliaram a compreender as etapas pelas quais Joana estava passando em relação à sua escrita. É notório que desde o trabalho de Itard com o menino Victor, muitas mudanças aconteceram, mas como já mencionado, há muito que ser estudado e descoberto para melhor compreender a deficiência aqui tratada. Também comparando à época dos estudos com Victor, muitos avanços surgiram para promover a aprendizagem das pessoas com esta deficiência.

Outra possibilidade observada neste trabalho foi a importância do forte vínculo com este aluno. Este forte laço, que permite compreender mais este aluno, conhecê-lo melhor, estimula ainda mais a sua aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, o olhar do professor e sua postura sob este aluno, considerando-o e compreendendo-o como um sujeito realmente capaz de aprender também é uma das possibilidades potentes no trabalho com aluno deficiente intelectual. Agindo com tal postura o professor acredita e busca, com o trabalho diário, as possibilidades deste aluno, e consequentemente uma aprendizagem significativa.

Também é imprescindível ressaltar as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual encontradas na pesquisa. Sendo assim, o professor acaba se sentindo desamparado e despreparado para trabalhar com este aluno, pois tem que adaptar materiais e pensar estratégias de ensino diferentes do que planeja para o restante da turma, como pude presenciar assim que cheguei à escola de Joana. Outro aspecto importante de destacar como uma limitação no trabalho com o aluno deficiente é o desconhecimento do professor em relação ao seu aluno e da deficiência que ele possui. Quando o professor desconhece as características da deficiência, ou até mesmo desconsidera o contexto em que o aluno está inserido, a aprendizagem dele se torna um processo mais difícil de ser efetuado. Trabalhar com um aluno deficiente intelectual não é tarefa simples, pois requer dedicação e compreensão acerca das características deste por parte do professor. Cada atividade planejada, cada minuto destinado aquele aluno fará uma enorme diferença em seus avanços. A vontade que Joana tem de aprender, e cada passo que ela dá em direção ao seu progresso cognitivo e pessoal é o que me motiva e me faz compreender a importância de o professor enxergar este aluno como capaz, como aprendiz, assim como todos os outros.

REFERÊNCIAS

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). A educação de um selvagem: As experiências de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 229 p.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 20 jul. 2017.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. Marc-Gaspard Itard 1774-1836. Tese de doutorado em

Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE20>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

CHICON, José Francisco; SILVA DE SÁ, Maria das Graças Carvalho. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaçostempos da escola. Rev. Bras. Ciênc. Florianópolis, v.35m n.2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ESQUIROL, J. E. D. Des maladies mentales considérées sous le rapport medical, hygénique et médico-légal. Paris: J.B. Baillière, 1838.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999. 300 p.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 340 p.

GATEAUX-MENNECIER, J. Bourneville et l'enfance aliénée: l'humanisation du defiant mental au XIX siècle. Paris: Centurion, s/d.

ITARD, J. M. G. Memória e relatório sobre Vitor de Aveyron (1801) e Relatório acerca dos novos progressos de Vitor de Aveyron (1806). In: MALSON, L. As crianças selvagens. Mito e realidade, Porto: Livraria Civilização, 1978.

LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli E. D. A.

Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MALSON, L. As crianças selvagens, mito e realidade. Porto: Livraria Civilização,1978.

NEVES, A. J. P. Relatório acerca do tratamento dos alienados e seus principais em França, Inglaterra, Itália, Alemanha, Bélgica e Portugal. Anais de Medicina Brasiliense. Rio de Janeiro: 4º ano, v. 4, n. 1 (p. 12-6). n. 2 (42-7), 1848-9.

PIAGET, Jean. Psicologia da Inteligência. 2. ed. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura, 1967. 236 p.

SÈGUIN, É. Traitement moral, hygiène et education des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involuntaires, débiles, muets non sourds, bègues etc. Paris: Chez J.B.Baillière, 1846

SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1989. 180 p.

SOUZA, Marlene Cabral de e GOMES, Claudia. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. Rev. psicopedag. [online]. 2015, vol.32, n.97, pp. 104-114. IS.

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