ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 10 - Outubro de 2022 ISSN 25959042



EDITORIAL

Democracia e Diversidade

Sempre me preocupei em discutir sobre a integração das minorias sociais, étnicas e culturais em nossa sociedade.

Como diretor de uma IES, Instituição de Ensino Superior, trago a presente reflexão, que tem como objetivo a formulação de um currículo multicultural, pois a educação deve vivenciar, propor e acolher a todos e principalmente dar à "diversidade" a importância do tema para uma sociedade democrática. É importante fazer com que os grupos minoritários sejam acolhidos; e que lhes seja dada a oportunidade de modificar os mecanismos dominantes desde a escola até a sociedade como um todo.

As práticas educacionais, as vivências culturais e sociais, devem se apoiar em valores humanitários, na integração e aceitação de diferentes culturas, na tolerância, nas diferenças raciais de gênero entre outras diferenças...

Favorecer ao diálogo, dar voz e visibilidade aos cidadãos deve ser entendido como um patamar democrático, que gere otimismo e esperança, e participação nas tomadas de decisões, tão importante para os excluídos tradicionalmente.

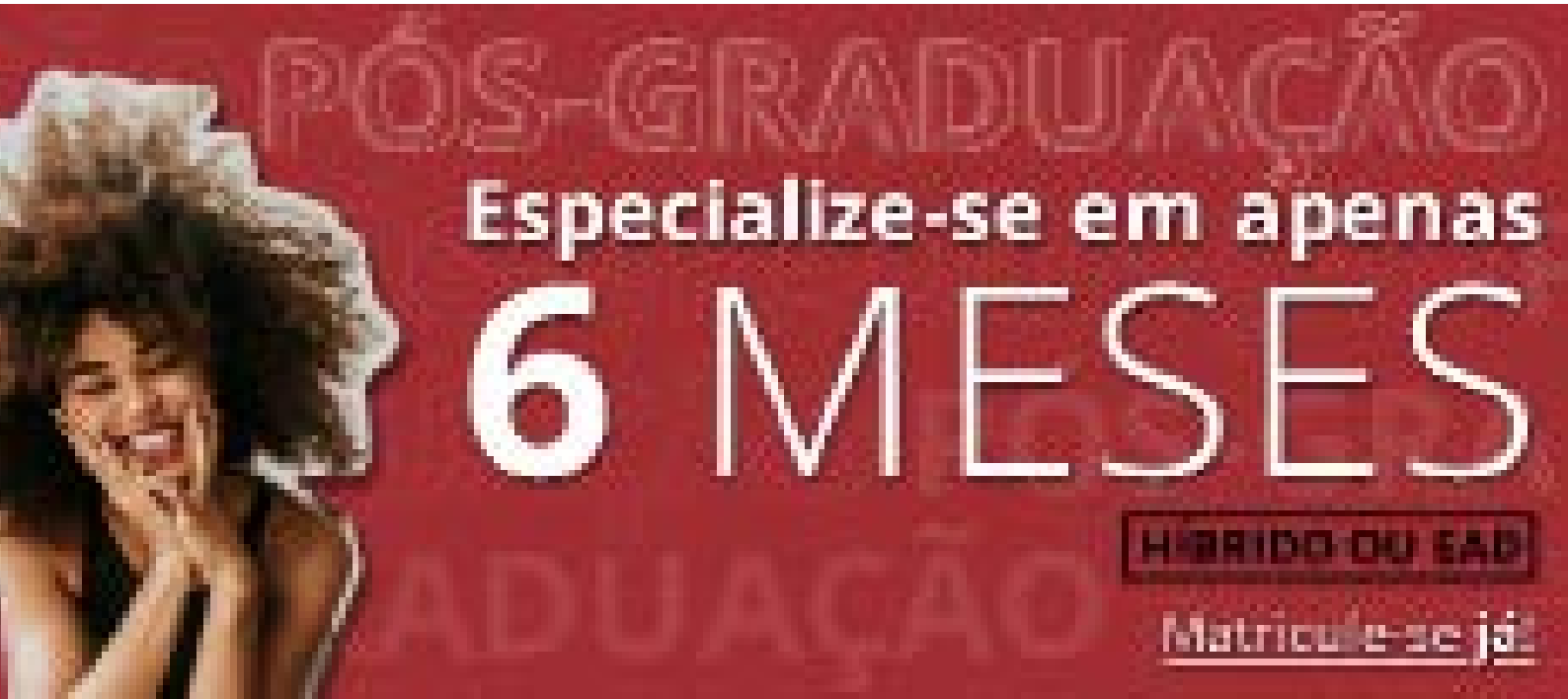
Para uma sociedade justa a compreensão da diversidade e do pluralismo de ideias, credo entre outros conceitos trazidos pela nossa "Constituição" é necessária para que se pense na transformação de uma sociedade mais justa e mais humana!

É inaceitável os discursos de ódio, o preconceito, o racismo, a homofobia acontecer e ser tratada como um fato normal corriqueiro.

O trabalho de conscientização deve começar dentro das "escolas" com a formação de profissionais reflexivos, com uma visão holística da sociedade. É preciso saber quanto a "desigualdade" é nociva e impede transformações no meio social; tão necessárias para que a democracia seja entendida em todos os seus objetivos.

Em nossa IES, reafirmamos e pregamos através dos temas abordados pelos nossos cursos os princípios da diversidade e da democracia.

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 JOGO E A CRIANÇA
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA CRUZ SAMPAIO.....14

2. MÚSICA E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
ALEXANDRE PEREIRA DE PAULA.....17

3. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE ALVES DO NASCIMENTO.....24

4. A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS COMO SUJITOS DE DIREITOS
AMANDA BRITO PEREIRA.....30

5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DECENTE NO BRAISL: AS BASES PARA O EDUCADOR
AMÉLIA SASSÁ.....36

6. A INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
ANA CRISTINA MARTINEZ.....42

7. PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA
ANA LÚCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO.....48

8. JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ANA PAULA FRANZOTTI QUEIROZ.....56

9. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO.....60

10. EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR COMO PREMISSAS NA ROTINA DAS CRIANÇAS
BIANCA LIMA DE BRITO.....65

11. A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO INTEGRAL
CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO.....70

12. A PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI.....74

13. AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
CÁTIA SILVA OLIVEIRA FEITOSA.....79

14. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
CIBELE SANTOS CANDIDO.....88

15. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DIÁRIO DE BORDO
CINTIAELIDIAFIRMINO.....101

16. LEITURA ON LINE NO AMBIENTE EDUCACIONAL TECNOLÓGICO
DANILO RODRIGUES INACIO.....109

17. CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM
DÉBORA SANTOS SILVA VIRGINIO.....115

18. A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NAS ESCOLAS
DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO.....121

19. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SINDROME DE DOWN
EDILIA RUFINO DE ARAUJO PARIZOTTO.....127

20. A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CRISTINA MIGUEL FELICIANO.....133

21. A IMPORTÂNCIA DA LUCIDADE NA EDUCAÇÃO
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO.....137

22. CONCEITOS CRIATIVOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISABETH APARECIDA DA SILVA.....143

23. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA.....148

24. O USO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA EDUCATIVA E SUA CAPACIDADE DE GERAR VALORES CONTRÁRIOS À SUA NEUTRALIDADE
EMÍLIA PACÍFICO RIBEIRO DE ASSIS 154

25. LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS IMPOSTOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS
ERILENE GOMES DA SILVA.....160

26. O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ESTER FERNANDES PEREIRA.....164

27. LUDICIDADE NA INFÂNCIA NA ERA DIGITAL
FABIANA DA SILVA MELO.....169

28. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
GLEICIANE BEZERRA BARRETO.....173

29. A LEITURA COMO DESENVOLVEDORA DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GREICE RUFINO DE CARVALHO.....177

30. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ISABELA IACONA ALVES 183

31. ESCOLA, ESPAÇO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E AS RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE
JOICE BARBOSA LIMA.....187

32. INDISCIPLINA ESCOLAR DIFERENTES OLHARES TEÓRICOS
JOYCE SAL ASSUNÇÃO.....193

33. PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA AGENDA INTERSETORIAL
JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA.....198

34. A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO
KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL....204

35. ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
LINDAURA DA SILVA BORGES.....209

36. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO INFANTIL
LINEA DIAS DA CRUZ BLAIA.....214

37. A LEITURA E A ESCRITA NA INFÂNCIA
LUANA NARDO DE MIRANDA.....218

38. A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS ESCOLAS
LUCIANA LIMA RODRIGUES.....222

39. A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO
LUCIENE DA SILVA SANTOS.....227

40. O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....234

41. CONCEITOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIMAR FELIX DE SOUZA.....242

42. O MOVIMENTO QUANDO LINGUAGEM DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA LÚCIA TELLES DA SILVA.....246

43. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE CONTOS EM SALA DE AULA: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM
MARIA APARECIDA DE ANDRADE.....252

44. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PÓS-PANDEMIA
MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA COTA.....258

45. CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS SOUZA.....263

46. COMO TRABALHAR A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA
MARLENE LACARRA MEDINA.....269

47. BRINCADEIRAS E JOGOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA.....273

48. A BNCC E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS
MIRIAM NÚBIA JARDIM PRATES.....279

49. INDISCIPLINA E AUTORIDADE DO PROFESSOR
MÔNICA MARTINS CAMARGO.....283

50. PRÁTICAS PSICOMOTORAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO
PALOMA FERNANDA JOÃO MASELLA.....288

51. CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRICIA APARECIDA DA SILVA GRANDE.....292

52. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL
PAULA APARECIDA ROSSI.....297

53. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
RAQUEL DIAS PEREIRA.....303

54. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
REGINA ROSE VADT.....309

55. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA
RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA GOMES.....316

56. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NA IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA
RUBIA MARA REQUENA DOS SANTOS.....321

57. AMBIENTE ESCOLAR: ESTRUTURA FÍSICA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO E PERTENCIMENTO DO EDUCANDO
SIMONE CONCEIÇÃO DOS SANTOS.....325

58. INTERVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO.....331

59. CONTAR HISTÓRIAS: MAIS QUE UMA DISTRAÇÃO, UM MUNDO DE POSSIBILIDADES
SONIA ALVES SALGADO.....337

60. O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
TALITA DA SILVA SANTOS.....342

61. ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA
TATIANA VARELA DA SILVA.....347

62. AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR
THAÍS DE LISBOA RODRIGUES.....354

63. LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
VANDER LÚCIA SILVA LESSA.....360

64. O DEFICIENTE AUDITIVO E SUA HISTÓRIA
VILMA OLIVEIRA DA SILVA.....369

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

30 de outubro 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. 10 (out. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Indisciplina escolar. 2. Jogos pedagógicos. 3. Letramento digital. 4. Letramento tecnológico. 5. Meio ambiente e Educação. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

A relação Midiática e Educação

A educação do futuro espera que sejamos facilitadores do processo ensino aprendizagem

Quando pensamos no tema, é certo que avanços aconteceram, mas muitos obstáculos também, principalmente quando o "ensino" midiático chegou às escolas dessa sociedade da informação e do conhecimento.

A sociedade em rede tornou-se uma realidade; com a difusão das TIC's, Tecnologia da Informação e da Comunicação; as mesmas deixaram de ser sonho, investimentos sofisticados e tornaram-se uma realidade juntamente com o avanço da Internet mais próxima a todos.

Como afirmamos, nem tudo é fácil e esse mundo midiático nos trouxe muitas novidades para o campo educacional, para nossos alunos trouxe a percepção do mundo e de como aprender nesse novo espaço!

Hoje os recursos midiáticos, têm a mesma importância da alfabetização no início do século. É na realidade a inclusão digital, que domina a atualidade. As escolas nas suas dimensões educacionais e sociais necessitam de novas ferramentas para implementação do processo ensino aprendizagem.

A interdisciplinaridade, a transversalidade do ensino deverão integrar as práticas pedagógicas dessa nossa época.

Os desafios dessa transformação cultural nos evidenciam as dificuldades do acesso e permanência para as pessoas de nossa sociedade. Essas dificuldades para serem vencidas precisam de vontade política; de políticas públicas, da participação de educadores comprometidos com a qualidade de ensino.

A formação para a cidadania, inclui o investimento em um cidadão competente para a vida em nossa sociedade, inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição deste cidadão e da sociedade em que vive.

Nós, educadores temos que ver as mensagens dentro desse novo contexto, tanto positivamente como negativamente. Por exemplo os alunos apresentam aptidões em maior quantidade; maior capacidade de abstração, mais atenção e concentração entre outras.

Devemos observar que apesar dos ganhos, a facilidade do uso das mídias provoca um fascínio, a realidade mais atrativa que o pensar afetivamente, enfim o "desligamento' do nosso mundo real. Isso é preocupante...

Lidar com estes desafios é importante pois a integração das tecnologias e de um modo criativo de ser, precisa trazer novas competências, enquanto usuários e criadores das TIC's e não meros receptores. A escola deve integrar as tecnologias, porque elas já estão presentes em todas as esferas da vida social. Não dá para fechar os olhos, no sentido de compensar as desigualdades sociais.

Pense no exercício da cidadania, sem oferecer a todos as mesmas condições de aprendizagem e acesso, como ficaria?

Surge então um pensamento; agora que escola precisamos? Certo é que os sistemas de educação terão que ofertar serviços de autoaprendizagem, centrado no sujeito aprendente; ativo e crítico.

Os modos de "aprender", são ainda um desafio para professores e alunos.

Não dá mais só para verificar o sentido da questão: que escola queremos? Devemos sim nos preocupar com a questão; que escola que precisamos?

A escola e os recursos midiático estão sendo construídos, agora, para um futuro mais próximo possível!

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale

SUMÁRIO

1. O JOGO E A CRIANÇA
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA CRUZ SAMPAIO.....14

2. MÚSICA E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
ALEXANDRE PEREIRA DE PAULA.....17

3. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE ALVES DO NASCIMENTO.....24

4. A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS COMO SUJITOS DE DIREITOS
AMANDA BRITO PEREIRA.....30

5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DECENTE NO BRAISL: AS BASES PARA O EDUCADOR
AMÉLIA SASSÁ.....36

6. A INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
ANA CRISTINA MARTINEZ.....42

7. PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA
ANA LÚCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO.....48

8. JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ANA PAULA FRANZOTTI QUEIROZ.....56

9. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO.....60

10. EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR COMO PREMISSAS NA ROTINA DAS CRIANÇAS
BIANCA LIMA DE BRITO.....65

11. A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO INTEGRAL
CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO.....70

12. A PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI.....74

13. AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
CÁTIA SILVA OLIVEIRA FEITOSA.....79

14. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
CIBELE SANTOS CANDIDO.....88

15. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DIÁRIO DE BORDO
CINTIA ELIDIA FIRMINO.....101

16. LEITURA ON LINE NO AMBIENTE EDUCACIONAL TECNOLÓGICO
DANILO RODRIGUES INACIO.....109

17. CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM
DÉBORA SANTOS SILVA VIRGINIO.....115

18. A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NAS ESCOLAS
DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO.....121

19. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SINDROME DE DOWN
EDILIA RUFINO DE ARAUJO PARIZOTTO.....127

20. A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CRISTINA MIGUEL FELICIANO.....133

21. A IMPORTÂNCIA DA LUCIDADE NA EDUCAÇÃO
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO.....137

22. CONCEITOS CRIATIVOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISABETH APARECIDA DA SILVA.....143

23. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA.....148

24. O USO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA EDUCATIVA E SUA CAPACIDADE DE GERAR VALORES CONTRÁRIOS À SUA NEUTRALIDADE
EMÍLIA PACÍFICO RIBEIRO DE ASSIS 154

25. LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS IMPOSTOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS
ERILENE GOMES DA SILVA.....160

26. O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ESTER FERNANDES PEREIRA.....164

27. LUDICIDADE NA INFÂNCIA NA ERA DIGITAL
FABIANA DA SILVA MELO.....169

28. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
GLEICIANE BEZERRA BARRETO.....173

29. A LEITURA COMO DESENVOLVEDORA DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GREICE RUFINO DE CARVALHO.....177

30. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ISABELA IACONA ALVES 183

31. ESCOLA, ESPAÇO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E AS RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE
JOICE BARBOSA LIMA.....187

32. INDISCIPLINA ESCOLAR DIFERENTES OLHARES TEÓRICOS
JOYCE SAL ASSUNÇÃO.....193

33. PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA AGENDA INTERSETORIAL
JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA.....198

34. A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO
KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL....204

35. ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
LINDAURA DA SILVA BORGES.....209

36. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO INFANTIL
LINEA DIAS DA CRUZ BLAIA.....214

37. A LEITURA E A ESCRITA NA INFÂNCIA
LUANA NARDO DE MIRANDA.....218

38. A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS ESCOLAS
LUCIANA LIMA RODRIGUES.....222

39. A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO
LUCIENE DA SILVA SANTOS.....227

40. O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....234

41. CONCEITOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIMAR FELIX DE SOUZA.....242

42. O MOVIMENTO QUANDO LINGUAGEM DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA LÚCIA TELLES DA SILVA.....246

43. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE CONTOS EM SALA DE AULA: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM
MARIA APARECIDA DE ANDRADE.....252

44. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PÓS-PANDEMIA
MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA COTA.....258

45. CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS SOUZA.....263

46. COMO TRABALHAR A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA
MARLENE LACARRA MEDINA.....269

47. BRINCADEIRAS E JOGOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA.....273

48. A BNCC E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS
MIRIAM NÚBIA JARDIM PRATES.....279

49. INDISCIPLINA E AUTORIDADE DO PROFESSOR
MÔNICA MARTINS CAMARGO.....283

50. PRÁTICAS PSICOMOTORAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO
PALOMA FERNANDA JOÃO MASELLA.....288

51. CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRICIA APARECIDA DA SILVA GRANDE.....292

52. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL
PAULA APARECIDA ROSSI.....297

53. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
RAQUEL DIAS PEREIRA.....303

54. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
REGINA ROSE VADT.....309

55. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA
RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA GOMES.....316

56. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NA IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA
RUBIA MARA REQUENA DOS SANTOS.....321

57. AMBIENTE ESCOLAR: ESTRUTURA FÍSICA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO E PERTENCIMENTO DO EDUCANDO
SIMONE CONCEIÇÃO DOS SANTOS.....325

58. INTERVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO.....331

59. CONTAR HISTÓRIAS: MAIS QUE UMA DISTRAÇÃO, UM MUNDO DE POSSIBILIDADES
SONIA ALVES SALGADO.....337

60. O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
TALITA DA SILVA SANTOS.....342

61. ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA
TATIANA VARELA DA SILVA.....347

62. AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR
THAÍS DE LISBOA RODRIGUES.....354

63. LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
VANDER LÚCIA SILVA LESSA.....360

64. O DEFICIENTE AUDITIVO E SUA HISTÓRIA
VILMA OLIVEIRA DA SILVA.....369

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 JOGO E A CRIANÇA

ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA CRUZ SAMPAIO

RESUMO

O jogo na educação infantil possibilita conhecimentos ricos e desafios de acertos e erros que são levados para toda uma vida, a necessidade de compreender interpretar, esta presente nos desafios da educação infantil é importante que as pessoas compreenda como o jogo tem significados na vida e no aprendizado escolar, favorecendo varias linguagens do conhecimento, todo movimento ampliam e fortalecem os desafios que o aprender tem, na escola os alunos entendem que o jogo faz parte da vida e que entender seus objetivos amplia o olhar do aluno quanto do professor, o artigo é uma referencia bibliográfica que conta com a participação de vários autores ampliando o conhecimento e o aprendizado das crianças, as mudanças, fazem parte de uma rotina ampla de conhecimento e reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Jogo, Conhecimento, Professor.

INTRODUÇÃO

O jogo esta associado às regras e a uma estrutura da brincadeira ela requer regras onde o professor deve intervir , as regras e combinados são discutidos a todo momento onde se aprende a competir, respeitar o tempo do outro e ampliar diversas áreas do conhecimento,

O jogo na vida da criança reflete e fortalece a competividade uma vez que na vida muitos lugares deverão ser disputados entre pares, na procura de emprego, nas filas de banco, etc tudo necessita de organização e desafios.

A educação através dos jogos apresenta uma maneira de libertação e transformação do individuo que quando chega à escola se sente acuado com medo do novo, facilitar o acesso da criança através dos jogos e papel da escola.

A ludicidade esta presente nos jogos e brincadeiras pois e nessa hora que a criança consegue viajar em seu momentos de aprendizagem, a construção do conhecimento de uma criança é tão ampla que ultrapassa barreiras e significações , o jogo na escola traz influencias que serão utilizadas no futuro. Para Piaget (1998), o jogo constitui se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Repensar na educação de qualidade acontece a cada dia, o bem estar das crianças e essencial para vida, nesse caso as leis impulsionam pela qualidade dos pequenos.

Os jogos trabalha com todas as áreas do conhecimento desenvolvendo as capacidades motoras, cognitivas e emocionais, fortalecer os aspectos competitivos e intelectuais.

Ampliar o olhar do conhecimento das aprendizagens a partir do jogo estimula a construção de regras, uma vez que a vida é um jogo de conhecimentos e regras a serem seguidas, o professor em todas as series deve estimular a compreensão e o envolvimento dos alunos Para Rizzo(1996) o educador:

• Deve ser um líder democrático que propicia, coordena e mantem um clima de liberdade para a ação do aluno, limitado apenas pelos direitos naturais dos outros.

• Deve atuar em sintonia com a criança para estabelecer a necessária cooperação mutua.

• Precisa ter antes construído a sua autonomia intelectual e segurança afetiva.

• Deve jogar com as crianças e participar ativamente de suas brincadeiras, talvez seja o caminho mais seguro para obter informações e conhecimentos sobre o mundo infantil.

Quando se propõe um jogo e muito importante que se entenda todo o contexto, uma vez que quando se apropria do momento não quer mais parar, jogos de pontos estimulam de certa forma a lógica matemática por mais que não saiba fazer conta com certeza ela prioriza os resultados, e ai que se percebe o quanto se aprende brincando, as linguagens de certa forma são trabalhadas a todo momento.

O jogo faz com que as crianças percebam a diferença de obedecer as regras e a competitividade acaba proporcionando o prazer em vencer, o professor precisa trabalhar com as regras e combinados, seja a brincadeira livre ou dirigida é importante que o professor faça as intervenções necessárias, em ambas as brincadeiras a criança cria e recriam variadas situações, atribui valores e nomeações a objetos, expressando vivencias no aspectos sócio cultural do seu cotidiano ajudando o professor em seu planejamento e caracterização da turma.

Conhecer e trabalhar as regras de um jogo estimulam e muito o aprendizado de diversas áreas do conhecimento, estabelecer

critérios e ações depende do professor do conhecimento da sala e do planejamento, estabelecer ações se da ao dia a dia.

A educação e uma estrutura que fortalece e enriquece a vida das crianças, estabelecer ações positivas na vida escolar.

Segundo Leif (apud RIZZI; HAYDT, 1986), o jogo apresenta quatro motivos que levam os educadores a utilizá-los com frequência:

1- O jogo corresponde ao impulso natural da criança, e neste sentido satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

2- A atitude do jogo apresenta dois elementos que o caracterizam: o fazer e o esforço espontâneo, como o jogo leva o prazer sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

3- A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais, e sendo uma atividade física e mental, aciona as funções psicológicas e as operações mentais, estimulando pensamento.

4- O quarto motivo é decorrente de anteriores, o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva.

E possível perceber que o jogo tem um poder de estar presente nas linguagens diversas do aprendizado, estabelecer esse contato com a linguagem verbal, matemático entre outras.

Essas vivências enriquecem o universo infantil, mas para que seja possível a realização de um trabalho eficiente tendo a ludicidade como fator-chave, é necessário que o educador possua a capacidade de conduzir o trabalho em uma perspectiva que desperte e mantenha o interesse pela atividade que está sendo desenvolvida. A formação de professores para uma plena e interá reintrodução do jogo na escola pede, antes de tudo, que eles sejam iniciados em um novo tipo de observação, que ocorre mais para compreender do que para transformar. Convém, em seguida, torna-los capazes de abordar o jogo como uma disciplina em si. (OLIVEIRA, 1996, p. 80-1)

A formação do professor, deve fazer com que aprecie cada momento de aprendizagem do aluno fortalecendo o aprendizado onde o jogo, a brincadeiras, linguagem artística, matemática, verbal seja unificada tendo como objetivo a educação do aluno.

O grande desafio para a educação é por uma prática, hoje, o que vai servir o amanhã, por pressuposto teóricos, isto, é um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente.

A educação infantil consegue modificar as praticas, influenciando o conhecimento e as expectativas, integrando valores.

O professor e aprendizagem: jogos e movimentos

E o professor que deve proporcionar para a criança momentos de interação entre o jogo e o movimento, uma vez que ainda hoje não há professores de educação física nas escolas de educação infantil, fato que seria de grande importância, pois o pedagogo muitas vezes não consegue dar conta de tudo, interar a criança aos jogos e suas regras necessitam de conduta e um olhar atento ao que a criança espera.

De acordo com o Referencial Curricular (1998)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. Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente.

Muitas vezes cabe as orientações e entendimento, e na escola que o trabalho da criança amplia , modificando, avaliando e refletindo nas questões apropriada, a educação e algo que deve ser visto com muito compromisso, o estimulo a querer mais parte da educação infantil.

Segundo O Referencial (1998) 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 autoestima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças com necessidades especiais. Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio (13).

Trabalhar as diferenças através dos jogos, das brincadeiras e bem produtiva pois a limitação não esta só no aluno de inclusão, quantos alunos não conseguem se movimentar-se ou mesmo pular devido a sua vida parada, muitos alunos saem de uma escola e vai para a outra sem ter tempo de brincar, correr e pular.

O quanto é rico o trabalho com o faz de conta, a criança precisa brincar para aprender com o outro.

Ainda segundo o Referencial Curricular (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. No faz de conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. 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.

A psicomotricidade é definida por José; Coelho (1999, p. 108), como "a educação do movimento com atuação sobre o intelecto numa relação entre pensamento de ação, englobando funções neurológicas e psíquicas".

Na área educacional a abordagem do movimento pode ocorrer de duas formas: aprendizagem do movimento e aprendizagem pelo movimento. Na primeira, a abordagem centra-se na melhoria da capacidade e/ou habilidade do movimento em si, sendo que na segunda, apesar da utilização dos movimentos o núcleo não se direciona para a melhoria da motricidade mais para o indivíduo afim de que este conheça a si mesmo e o mundo no qual está inserido. (AGUIAR, 2004)

A formação do professor, deve fazer com que aprecie cada momento de aprendizagem do aluno fortalecendo o aprendizado onde o jogo, a brincadeiras, linguagem artística, matemática, verbal seja unificada tendo como objetivo a educação do aluno.

O tempo e o espaço da criança nos jogos

O tempo e espaço da criança e muito importante para o desenvolvimento integral, e na escola que ela começa a entender essas ações e qualifica-la no trabalho educacional.

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), organizar o real é entender as propriedades objetos, as regularidades da natureza, o alcance e os limites de suas ações. Para tanto, a criança precisa aplicar seus esquemas de ação ao mundo dos objetos e dos acontecimentos. Neste processo, ela se diferencia dos objetos e se coloca como um objeto entre outros, inserindo-se no tempo e no espaço, percebendo as relações causais, distinguindo o real do faz de conta e das brincadeiras simbólicas.

E muito importante que as crianças conheçam como era a brincadeira antes e a de hoje, os jogos quase não modificaram é importante que a cultura popular seja lembrada e discutida.

E segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), criar situações em que as crianças possam observar a natureza e agir sobre ela. Assim, podem organizar a experiência vivida, representá-la adequadamente e perceber as relações entre suas ações e o que acontece no mundo físico. A ação sobre a natureza é uma condição importante para entender as relações repetitivas que ocorrem nela. Agir sobre os objetos, experimentar, observar o resultado de suas ações, relatar o que fez e o que aconteceu, permite construir o real e sua representação. Após a conquista do real, quando a criança distinguir significado e significante, alcançará o jogo simbólico e a fantasia, sem confundi-los com a realidade.

O professor tem o papel de auxiliar e facilitar o trabalho na escola, o jogo em si não e livre necessita de orientação, onde a pratica se transforma em desafiadora, desafiar a criança na infância e muito importante pois acredita no papel do professor como educador e estimulador da aprendizagem, a educação infantil é muito rico e proporciona aos alunos um olhar que auxilia no aprender.

A infância da criança deve ser revista e repensada sempre, aguçar a curiosidade e parte integrante da escola.

Assim a criança se mantém na tarefa e no processo de aprendizagem com maior motivação e desejo de crescimento pessoal quando sente que pode vencer obstáculos, sugerindo, portanto, a existência de uma ordem lógica e progressiva. A dificuldade crescente que a criança irá sentindo, com o domínio corporal no espaço e no tempo, e simultaneamente com a combinação de movimentos grossos ou globais, e com os movimentos finos e assimétricos, como requerem as habilidades específicas, dependendo de um longo processo de maturação e das experiências vividas nas diversas formas de aprendizagem motora. (DE MARCO, 2006)

A criança se subordina às regras dos jogos não porque esteja ameaçado de punição ou tema algum insucesso ou perda mais apenas porque a observância da regra lhe promete satisfação interior como a brincadeira, uma vez que a criança age como parte de um mecanismo comum construído pelo grupo que brinca. A não observância da regra não ameaça com nenhuma outra coisa a não ser o fato que a brincadeira venha a fracassar, perca o seu interesse e isso represente um fator regulador bastante forte do comportamento da criança. (VYGOTSKY, 2001, p. 315)

As regras são essenciais para que as crianças ampliem seu conhecimento, ampliando o que a vida cobra no futuro.

Para Gomes (2000), a expressão atividade recreativa diz respeito a toda ação, quer motora ou não que proporcione prazer espontaneidade e ludicidade naquela que a prática na qual podem ser usados jogos, brincadeiras e brinquedos para a obtenção dos objetivos predeterminados.

Rosadas (1991), diz que a atividade recreativa proporciona prazer e divertimento por isso possibilita maior envolvimento entre as pessoas. Portanto as brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo. (SOLER,2006)

A atividade proporciona sensações únicas na infância que não devem ser descartadas na vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do olhar dos pequenos é possível formar grandes estudiosos, pintores, jogadores, governantes que aprenderem e se desenvolveram dentro da escola.

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

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

E na escola que a criança entende o que é ganhar e perder e isso enriquecem o repertorio de conhecimentos na realidade do jogo.

As crianças desde cedo já tem o instinto do jogo em sua realidade e muitas vezes sofre com as perdas por isso um trabalho direcionado é muito importante.

O jogo na educação infantil amplia todos os conhecimentos da diversas linguagem , construindo conhecimento em ações coletivas e fortalecimento da amizade, onde a alegria e a tristeza estão presente, e por isso que o professor tem o papel de mostrar a realidade de ganhar e perder.

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.

FÁVERO, MH. Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. 1994.

MUSSEN, Paul Henry. Desenvolvimen-

INTRODUÇÃO

Fagundes e Lima (2018) afirmam que, um marco legal para o ensino da língua estrangeira no Brasil, e para a inserção do inglês em sua matriz curricular ocorreu no século XX. A criação das disciplinas de língua inglesa e língua francesa foram regulamentadas por meio do Decreto de 22 de junho de 1809 firmado pelo Príncipe Regente Dom João VI. O método utilizado para o ensino de língua inglesa nesse período era o Gramática-tradução ou também chamado de Método Clássico, que visava desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Trabalhando-se por meio da tradução de textos com a finalidade de estudar as regras gramaticais e as aulas eram ministradas sempre na língua materna.

No tratamento do ensino de línguas estrangeiras, essa reforma aprecia um processo que não se limitava a finalidades instrumentais e privilegiava o francês e o inglês como elemento do currículo das escolas de ensino básico no Brasil, justificase sua importância para uma educação universalizada e inclusões distintas com outros países. Entretanto, nas décadas de 1960 e 1970, a LDB do ano 1961 e a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus de 1971 não inserem a educação de língua estrangeira como indispensável no ensino básico do Brasil, o que não reconhecia o valor de ensinar essa temática como meio de ensinamento e edificação do sujeito crítico e reflexivo (BRASIL, 1961; 1971).

Em dezembro de 1996 foi proclamada a nova LDB, a Lei nº 9.394, que tornou o ensino da língua estrangeira a partir da quinta série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio instituiu a inclusão de uma língua estrangeira moderna, tendo caráter de disciplina obrigatória podendo ser escolhida pela comunidade escolar e também uma segunda língua optativa, dentro do que é possível oferecer pela instituição.

Em 1998, são promulgados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses parâmetros relacionados aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental para língua estrangeira de 1998, afirmam que o aprendizado da Língua Inglesa dá ao aluno um conhecimento nas esferas educacional, social, comunicacional, cultural, cientifico profissional e tecnológico, além de propiciar a esse aluno "a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo em que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato." (BRASIL, 1998).

A MÚSICA ENQUANTO GÊNERO E FERRAMENTA DE LETRAMENTO NAS ESCOLAS

Os PCNEM (BRASIL, 2000) pontuam que afinalidade maior do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio refere-se ao aluno saber diferenciar entre as variáveis linguísticas; eleger o apontamento mais adequado à situação na qual ocorre a comunicação; escolher o vocabulário que melhor expresse a idéia que pretenda transmitir; entender de que modo certa expressão pode ser interpretada em razão de fatores sociais e/ou culturais; compreender a proporção que os enunciados reproduzem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem as produziu; usar os modos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita); utilizar táticas verbais e não verbais para suprir falhas na comunicação.

O documento referenciado ainda enfatiza que estes componentes não podem ser repartidos, já que no ato de comunicar-se, todos estes componentes "estão perfeitamente inter-relacionados e interligados" (BRASIL, 2000, p.29).

Os PCNS regeram o ensino de LE por 20 anos, quando surgiu então a BNCC ou Base Nacional Comum Curricular que é uma política educacional que se caracteriza por um documento que conduz a educação em todo território nacional e abrange o agrupamento de aprendizados que todo o alunado brasileiro deve ter acesso ao longo da vida escolar.

Teve sua edição final em dezembro de 2017, sendo essa a terceira e última versão homologada e passando a valer em todo o território brasileiro. A Base prevê o ensino de inglês na escola com um "caráter formativo", ou seja, o aprendizado de LE por meio do exercício da cidadania e da participação em sociedade. Segundo o documento,

> [...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 239).

Para que cidadãos ativos sejam formados por meio do ensino, a BNCC (BRASIL, 2017) defende três pressupostos que se fazem necessários no entendimento do que é a Língua Inglesa e sua representatividade no mundo. O primeiro fundamenta-se em desfazer a imagem de que o inglês é pertencente aos países que o têm como língua materna, mas sim tê-lo como Língua Franca, ou seja, uma língua que pertence ao mundo, e acaba por ser comum a pessoas de todas as partes, viabilizando a comunicação, e parte da cultura de diversos outros lugares. O segundo pressuposto remete a viabilização da inclusão do estudante por meio das práticas digitais ampliando seu acesso à informação e uma melhor compreensão de mundo. O ter-

ceiro ressalta a validação de formas linguísticas que fogem a norma culta, muito utilizada pelos nativos da língua e assim necessárias para uma maior compreensão do idioma.

Esses três pressupostos sustentam e orientam o trabalho com os cinco eixos construtivos do componente curricular: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. O desenvolvimento da Oralidade e, por conseguinte, da Escuta, de acordo a Base (BRASIL, 2017), tem papel fundamental no progresso da autoconfiança do aluno em estabelecer uma comunicação em inglês e se fazer entender, além de respeitar e se colocar diante da fala de outros indivíduos.

Assim sendo, o eixo Oralidade engloba tanto a compreensão quanto a produção de linguagem oral, empenhando-se na prática da pronúncia e na entonação por meio de recursos de preferência mais originais, fazendo assim com que os alunos assimilem o maior número de informações nos diversos níveis e situações reais de uso da língua. Já o eixo leitura pretende desenvolver no aluno a aptidão de compreender e interagir com o texto escrito e, especialmente de identificar a importância da conjuntura em que ele está inserido e qual o seu papel. Sob essa ótica, a Base prevê o ensino em diversas formas e objetivos de leitura determinados pela função exigida pelo texto (BRASIL, 2017).

O exercício da leitura propicia ainda a formação de leitores críticos, autônomos e criativos, como também produtores de textos. Ainda na BNCC, o eixo Escrita abre espaço para reflexões sobre a função social de certos textos escritos e, assim da oportunidade para a produção de textos de real cunho social, tornando o aluno ativo na sociedade. Já o eixo Conhecimentos linguísticos abrange o estudo gramatical por indução, atentando-se também com demandas de adequação linguística, variantes e padrões da língua.

O último eixo, Dimensão intercultural, relaciona – se diretamente com a primeira alusão do ensino de inglês: tê-lo como Língua Franca. Esse eixo deve gerar a reflexão sobre a abrangência do inglês a nível mundial e o quanto ele transpassa barreiras territoriais e culturais, conectando distintas realidades. Holden (2009) deixa claro que, o ensino e o aprendizado do inglês nas instituições de ensino tornam-se a escolha recorrente como língua secundaria por pretextos de caráter político e social em razão a sua supremacia universal, além disso, a autora afirma que esse posicionamento leva a língua inglesa a ser um idioma franco nos meios de comunicação, científicos, mercantis e tecnológicos mundialmente.

Entretanto, ensinar a língua inglesa na realidade brasileira é um verdadeiro desafio, a julgar pelos inúmeros fatores que atrapalham o ensino desse idioma, sobretudo no que diz respeito ao contexto da escola pública, local onde pode-se notar níveis de proficiência do alunado bastante distintos, as salas de aula são preenchidas por um número muito maior de alunos que sua capacidade permite e, além disso, há uma carência de recursos pedagógicos designados para ensino de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998).

Tendo em vista esse novo aspecto referente ao processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua franca e o uso de gêneros discursivos/textuais, é essencial que o docente de LI reflita sobre as práticas pedagógicas utilizada em sala de aula, como também sobre as metodologias usadas e os objetivos escolhidos para cada fase de ensino.

Segundo Krashen (1982), a exposição à língua estrangeira somente trará benefícios ao aprendiz se contiver insumo compreensível. Entretanto, o que é observado nas escolas de um modo geral são os destaques no ensino das perspectivas gramaticais e estratégias de leituras, demonstrando que para grande parte dos professores de inglês, este é o objetivo do ensino da língua franca no Ensino Médio. Os enunciados referidos por Bakhtin (1997, apud Batista, 2018) são considerados representações da língua oral e escrita em quaisquer atividades humanas.

Os gêneros são heterogêneos e infinitos na sua variedade, assim como a essência dessas atividades, (Bakhtin, 1997 Apud Batista, 2018) tornando cada vez mais complexo classificar e identificar os diversos gêneros. À luz do ponto de vista dos gêneros e não mais sob a visão dos tipos textuais, temos segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), que "é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes".

O teórico Schneuwly (2004) afirma ainda que os gêneros são excelentes instrumentos para o ensino e aprendizagem da língua. Ratifica também que quanto mais adequados são os gêneros, maiores são as habilidades no uso da língua. Para explanar como os gêneros são ferramentas privilegiadas para o processo de aprendizagem, o autor acredita que a aprendizagem não ocorre de forma individual, mas por meio das interações sociais. Sendo assim, os gêneros são elementos que utilizamos para nos comunicar, como instrumento. “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (Schneuwly, 2004).

Porém o instrumento só possui utilidade como mediador se o indivíduo apropria-se dele. Os PCNs (BRASIL, 1998) acatam o entendimento de gênero como ferramenta de inclusão e participação ativa do sujeito em sociedade. Assim sendo, os gêneros configuram um papel essencial no processo ensino-

-aprendizagem e aparecem como um novo desafio para os métodos pedagógicos nas políticas educacionais brasileiras.

A primeira parte dos PCNs de ensino fundamental possui o foco no texto e nos diversos gêneros discursivos que permitem a participação do aluno em sociedade de modo consciente, crítico e ativo. Já a segunda parte oferece uma gama de métodos didáticos e opções metodológicas para a exercício do ensino, sem perder o objetivo principal que é o ensino da língua como meio de inclusão e atuação na sociedade.

A tendência é a mesma no que se refere ao ensino da língua inglesa no ensino médio, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proporcionam uma base teórica mais profunda que a proporcionada para o ensino fundamental, porém não há propostas didáticas palpáveis para a prática de ensino. A BNCC "indica conhecimentos e competências" que espera-se dos alunos no decorrer de sua escolaridade, objetivando "a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC propõe o reconhecimento dos diferentes repertórios linguísticos existentes na sala de aula e também fora dela, aumentando o conhecimento do que figura como "certo" e "errado" na utilização da língua.

É perceptível o caráter político do ensino de língua inglesa, tendo em vista que a língua pode ser visualizada como uma ferramenta para que se desenvolva a consciência crítica e senso de participação do discente ao passo que cidadão e parte integrante de uma comunidade.

De acordo com Jorge (2012, p. 842), [r]econceptualizar as abordagens para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil constitui uma mudança política significativa no que diz respeito a escolas "regulares", uma vez que considera-se que ensinar uma língua deve ser visto como muito mais que apenas oferecer aos alunos uma ferramenta para a comunicação. A língua inglesa também é vista como uma ferramenta para promover criticidade e reflexão.

O discurso não pode ser visto como meramente um texto. Se assim fosse, a oração seria o bastante para executar a função discursivo-comunicativa da linguagem; o discurso, no entanto, ultrapassa o texto, visto que se estabelece nas relações que se formam antes e durante a sua elaboração e igualmente nos resultados que são produzidos pelo texto.

Dentre os vários gêneros existentes, tais como poema, charge, teatro e considerando a dificuldade existente em escolher um gênero que consiga atrair a atenção dos alunos e envolvê-los, optou-se pela música.

Já que considera-se um gênero que faz parte do dia a dia de grande parte dos estudantes, resultando numa empatia conjunta por este gênero. Pesquisas vistas na literatura revelam uma maior preferência dos alunos por esse gênero no que se refere a aprendizagem de LEM - Inglês, em comparação a quaisquer outros materiais de apoio. Ademais a música representa expressão cultural, ideológica, moral, religiosa, linguística, etc (Lima e Basso, 2007).

Ainda na interpretação de Lima e Basso (2007) a música produz inclusão cultural dentro da sala de aula, tendo em vista que quando escolhida adequadamente, se transforma também em material legítimo para o ensino de LEM –Inglês. Sob essa ótica, a utilização de músicas em sala de aula deverá abranger se possível, a diversidade cultural dos nativos de língua inglesa, e até mesmo das músicas em inglês de países que não tem esse idioma como língua materna a fim de comparação dentro de um novo entendimento da língua inglesa e da sociedade multicultural.

Segundo Brito (2010), a música desempenha um importante papel na educação, ao passo que se configura como um dos meios de relação que se constitui entre as pessoas e também com meio. A autora afirma ainda que, ao se trabalhar com música, inúmeras sensações e conexões expressivas são estabelecidas entre a ação e a escuta. Por meio dela é possível fortalecer sentimentos de pertencimento num grupo, de estar junto; de viver no ambiente escolar; o qual representa espaço de troca de vivências, de edificação de saberes.

A música inclui todas as extensões que forma o ser humano. Pode-se enfatizar ainda, que na música há um diferencial aos textos tradicionalmente presentes nos livros didáticos, não é um material exclusivo para uso pedagógico, e por fazer parte de um contexto sociocultural, facilita sua análise intra e intertextual.

Santos (2018) afirma que, "as práticas de letramento envolvem a inserção do sujeito em ações sociais que permitam ao aluno a percepção da importância da leitura; as atividades criativas e expressivas vêm assumindo nos dias atuais papel de destaque". A música em ambiente escolar proporciona um local de ressignificação da fala, da escuta e da competência cognitiva e expressiva dos alunos (Nascimento, 2007).

Vale à pena destacar ainda, que de acordo com o pedagogo Paulo Freire, (1974 apud Moita Lopes, 1996, p.134) sobre o ensino de leitura em língua estrangeira "[...] pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de letramento global do aluno da escola pública, dando-lhe uma possibilidade a mais de lutar pela transformação social. É possível concluir que a principal prerrogativa ao utili-

zar música na prática pedagógica é a acessibilidade que ela propicia, já que oferece um outro percurso, não verbal que estimula e desenvolve habilidades mais acentuadas no alunado para ser trabalhado nos diversos âmbitos do conhecimento.

Brito (2003, p. 54, apud Santos, 2013) assegura que "O educador poderá trabalhar a música na comunicação, expressão, facilitando a aprendizagem, tornando o ensino mais agradável, facilitando a fixação dos assuntos de forma, agradável

[...]". Desse modo, a educação que abarca a obtenção do inglês como segunda língua, carece da consciência de que incide em um modo de expandir os horizontes culturais, para estar em combinação com os progressos da ciência e da informação, sem perder o alvo de uma comunicação efetiva, como ferramenta indispensável para uma formação expressiva e eficaz de um ensino profissionalizante, acadêmico e pessoal na atualidade, não apenas no Brasil, mas em todo mundo, que para (HOLDEN ,2009, P.14)

"Em outras palavras, além de dotar os alunos com habilidades práticas, aprender um idioma estrangeiro abre horizontes, o que certamente é um dos objetivos importantes da educação em todos os países" É evidente, portanto, que o gênero música propicia uma valiosa experiência pedagógica para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, auxiliando no desenvolvimento emocional, estimulando a empatia, criando um ambiente harmonioso e de cooperação, dentre outras prerrogativas imprescindíveis para a formação humana.

Para Coelho e Castro (2010) o termo letramento objetiva desenvolver o ato de alfabetizar, ou seja, introduzir no processo pedagógico um significado social de aprender a ler e escrever. De acordo com Santos (2018), "No Brasil, o letramento é muitas vezes confundido e até mesmo utilizado no lugar da alfabetização, constituindo parte essencial na aquisição da linguagem escrita.

É inadequado associar a aquisição da leitura e da escrita somente a alfabetização, no que diz respeito à decodificação e codificação". Para atingir essa finalidade figura como necessário se utilizar de práticas sociais, que proporcionem não somente essa mecanicidade, mas também, primordialmente promovam sentido na utilização da leitura e da escrita em práticas sociais. Não é suficiente apenas o material escrito, mas sim o emprego de tantas outras distintas formas de linguagem (EDWARDS et al, 2016). Em 1993, Lankshear e McLaren já definiam o letramento crítico como:

[...] o ponto até o qual, e as formas com que práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática (LANKSHEAR E MCLAREN, 1993, p. xviii).

Acredita-se que consciência crítica acerca da aprendizagem da lingua inglesa seja desenvolvida por meio da abordagem do letramento crítico, fomentando não somente a desenvoltura das habilidades linguísticas dos individuos aprendizes, mas também cidadãos possuidores de pensamento crítico e formado a partir do intercâmbio multicultural provocado em sala de aula valorizando a ampliação da percepção acerca de múltiplos assuntos. Brydon (2011) afirma que:

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (BRYDON, 2011, p. 105).

As pesquisas direcionadas ao ensino de língua inglesa e a formação de professores (Motta, 2008; Mattos & Valério, 2010; Brydon, 2011 e outros) têm colaborado cada vez mais para a criação de embasamento teórico e elaboração de práticas do educador. Entretanto, toda essa produtividade parece ainda não ter vencido as muralhas que apartam as teorias e as práticas dos docentes.

Talvez um pretexto para a presença dessa realidade seja a ausência de programas próprios de formação continuada e de intervenções que justaponham a conversação entre esses dois atores despedaçando assim os tijolos dessa muralha e cooperando para uma harmonização salutar e agradável, todavia por vezes dolorida, entre a teoria e práxis do docente em sala de aula por meio da criticidade e reflexão. Professores críticos trazem para o processo de discussão do texto, questionamentos que ultrapassam a simples obrigação de compreensão do intento do autor, sendo assim Cervetti, Pardales & Damico (2001), além de Mota (2008) inferem que:

O letramento crítico envolve uma diferença fundamental com relação à leitura crítica. Em essência, os alunos que aprendem dentro da perspectiva do letramento crítico, abordam a construção de sentidos como um processo de construção [...] ao invés de apenas extrair os significados do texto. Mais importante é que a significação textual seja entendida no contexto social, histórico e nas relações de poder, e não apenas como qual é a intenção do autor. Além do mais, a leitura é um ato de conhecer o mundo (como também a palavra) e funcione como um meio de transformação social (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

Ao propor os questionamentos citados no excerto, a professora contribuiu para que a leitura do texto não se restringisse somente a compreensão da intenção do autor, mas que, por meio dela, os sujeitos refletissem sobre questões sociais presentes na sociedade, com o objetivo de contrapor critica-

mente tais questões.

Assim, o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (Motta, 2008).

Hoje em dia existem inúmeras concepções para a compreensão do letramento crítico e para o individuo referido criticamente letrado. Entretanto vamos nos ater apenas aquelas ditas por Gee (1996, p.16):

"ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito a relação de poder e interesse", e por Baynham (1995, p.18), quando "relaciona o termo criticamente letrado ao engajamento de indivíduos em práticas sociais em que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico".

Gee et al. (1996) corrobora com Baynham na fala acima, quando afirmam que o letramento é uma demanda de práticas sociais, ligado às relações culturais e institucionais e, consequentemente, qualquer texto pode ser compreendido somente quando localizado dentro dos contextos sócio-histórico-culturais. Assim sendo, não existe letramento crítico quando este não tem por objetivo debater os contextos sociais em que certa prática está estabelecida.

Os autores Mattos & Valério (2010) demonstram que o modelo de educação originada na sala de aula eterniza as relações de poder que existem na sociedade e propicia o amoldamento do sujeito e sua abstenção aos questionamentos que são possivelmente geradas ao redor das relações de poder. Refletir numa aula inserida na perspectiva do letramento crítico é desenvolver e melhorar no tocante a esse molde de educação e gerar oportunidades para que os alunos possam ser capazes de atuar sobre as relações de poder que desencadeiem desigualdades e exclusão no contexto social.

Além de desenvolver um ensino direcionado ao empoderamento e ação dos discentes na sociedade por meio da língua. Nesse sentido, partindo dos posicionamentos feitos pelos autores, é passível de compreensão que a linguagem desempenha um papel essencial na formação crítica dos sujeitos. Já que por meio dela, as falas podem ser analisadas e ter seus significados ajustados, além de poder ser (re)construídas socialmente.

Partindo desse ponto de vista, consideramos possível estimular reflexões acerca os discursos difundidos também na língua inglesa visando barganhar e (re)criar significados dentro de uma perspectiva crítica da linguagem. Essas colocações nos admitem a compreensão de que o letramento crítico pode ser instigado por meio do trabalho dos professores de língua inglesa que possuem a possibilidade de arquitetar com o alunado inúmeras interpretações plausíveis dos discursos originados nos textos (orais e/ou escritos) a serem discutidos e analisados em sala de aula.

Temos, portanto, que o ensino de língua Inglesa, tendo por base a abordagem do letramento crítico, pode permitir ao aprendiz construir uma sua visão crítica a fim de atuar na sociedade, iniciando o trabalho com a noção que o aluno tem da língua inglesa e construindo múltiplos significados dos vários materiais trazidos para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fornecer ao individuo a capacidade de reflexão sobre a realidade em que vive e promover a construção de uma sociedade mais justa e democrática são os objetivos e desafios da educação na atualidade. Independentemente do nível de conhecimento linguístico em língua inglesa que o aluno tenha, a formação crítica precisa e deve ser trabalhada ainda que a língua materna seja empregada em classe. Com citado podemos afirmar que o objetivo de mostrar que o gênero música pode ser utilizado como ferramenta para letramento crítico do alunado nas aulas de língua inglesa foi alcançado e de modo satisfatório.

Faz-se indispensável que o material didático dê prioridade ao funcionamento do idioma sob o ponto de vista da comunicação e reflexão da leitura e produção de textos, de distintos gêneros textuais. O gênero música como foi escolhido, figura como um elo entre a conduta individual do sujeito, a cultura e a sociedade, desse modo, é necessário um modelo pedagógico que se baseie nesse entendimento a fim de evitar os engessamentos e ensino de gramática sistematizada.

Mais do que isso, devemos entender que o uso do gênero música em sala de aula deve ser visto como uma ferramenta de aprendizagem importantíssima, já que ensinar a língua inglesa mediada pela música pode gerar ambientes lúdicos e interativos, ao mesmo tempo em que possibilita que estruturas linguísticas sejam internalizadas com mais eficácia.

O objetivo que é mostrar que a música pode ser utilizada como ferramenta de letramento crítico no ensino da língua inglesa, conclui-se, que o trabalho envolvendo músicas propicia uma relação mais afetiva entre educadores e alunos e também entre o alunado, o que fornece uma melhor performance do educando em relação aos conteúdos abordados classe.

Foi perceptível a constatação que as atividades propostas permitiram os grupos to-

talmente atentos às aulas, uma vez que para desenvolver a apresentação na culminância do projeto, foi necessário que ouvissem atentamente a letra das músicas, os esclarecimentos do professor e muitas vezes ajuda mútua entre o alunado para suprimir dúvidas.

Contribuiu também para um maior controle sobre a turma. Ampliou de modo bastante consistente o interesse pela língua inglesa à medida que começaram a procurar entender as letras das músicas que seriam apresentadas em sala.

Desse modo, o aprendizado tornou-se mais leve e contextualizado, superando as expectativas uma vez que os alunos foram além do que se esperava, se doando e aprendendo conteúdos importantes relacionados aos problemas do cotidiano.

Vale a pena ressaltar, no entanto, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas do Brasil, não podemos deixar de crer na possibilidade de transformação, propiciando um ensino de qualidade e que de fato supra às necessidades dos discentes. Portanto, figura como essencial enfrentar essa empreitada buscando alternativas que promovam melhoria da qualidade do processo de ensinoaprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAYNHAM, M. Literacy practices. London: Longman. 1995.

BRASIL. LEI nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. LEI nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF:MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Revista da ABEM, set. 2010.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editora. p.105, 2011.

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. 2001.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de Letramento na Educação Infantil. Belo Horizonte, Pedagogia em Ação, nov. 2010.

GEE, J. Social linguistics and literacies: ideology in discourses. 2.ed. London:

Taylor & Francis, 1996.

HOLDEN, S. O ensino de língua inglesa nos dias atuais. São Paulo, SP: SBS Editora, 2009.

JORGE, M.L.S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and The Education About Race Relations in Brazil. The Latin Americanist, n.56, v.4, p.79-90, 2012.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern. New York, State University of New York, 468 p, 1993.

LIMA, FS de; BASSO, EA. A Música no Ensino de Língua Inglesa: no ritmo do aprendizado. XV EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná, 2007.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. RBLA, v.10, n.1, p. 135-158, 2010.

MOITA LOPES, LP. A Função da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na

Escola Pública. In: Oficina de Linguística aplicada : a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p.127 a 135, 1996.

SANTOS, C. F. Música, musicoterapia e práticas de letramento: uma reflexão.

Revista Brasileira de Musicoterapia, v. n. 2, p. 08 – 25, 2018.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos. Letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. the ESPecialist, v. 34, n. 1, p.1-23, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-39, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola, Campinas: Mercado de Letras, p. 71-91, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE ALVES DO NASCIMENTO

RESUMO

Este estudo, de natureza descritiva através de estudo bibliográfico, tem como objetivo analisar a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil como agente de socialização e principalmente da aprendizagem que é um processo global que envolve todo o corpo. Sendo que, a falta desta pode afetar o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças que estão iniciando a vida escolar, ou seja, a Educação Infantil. A Psicomotricidade tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. A Psicomotricidade num enfoque psicopedagógico quer destacar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade que existe na etapa da Educação Infantil e facilitar o desenvolvimento global da criança.

Psicomotricidade significa a integração de todas as funções psíquicas e motoras, em virtude da maturidade do sistema nervoso, ou seja, pode ser definida como a ciência que estuda o homem através do movimento, relacionando também suas ações com o mundo interior e exterior. Tratase da capacidade do ser humano em determinar e executar mentalmente seus movimentos corporais.

Palavras-Chave: Psicomotricidade, Educação Infantil, Psicopedagogia, Movimentos Aprendizagem.

ABSTRACT

This study, of a descriptive nature through a bibliographic study, aims to analyze the importance of Psychomotricity in Early Childhood Education as an agent of socialization and especially of learning, which is a global process that involves the whole body. Since the lack of this can affect the development of reading and writing in children who are starting school life, that is, Early Childhood Education. Psychomotricity aims to ensure functional development, taking into account the child's possibilities, and to help their affectivity to expand and balance itself, through the exchange with the human environment. Psychomotricity in a psychopedagogical approach wants to highlight the relationship between motricity, mind and affectivity that exists in the Early Childhood Education stage and facilitate the child's global development. Psychomotricity means the integration of all psychic and motor functions, due to the maturity of the nervous system, that is, it can be defined as the science that studies man through movement, also relating his actions to the inner and outer world. It is about the human being's ability to mentally determine and execute his body movements.

Keywors: Psychomotricity, Early Childhood Education, Psychopedagogy, Movements Learning.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é um processo complexo que envolve sistemas e habilidades diversas, inclusive as motoras. Na maioria das crianças que passam por dificuldades de aprendizagem, a causa do problema não está localizada no período escolar em que se encontram no nível das bases, ou seja, nas estruturas de desenvolvimento. Assim sendo, é imprescindível que a criança, durante o período pré-escolar, antes de iniciar a sistematização do processo de alfabetização, adquira determinados conceitos que irão permitir e facilitar a aprendizagem. Esses conceitos ou habilidades básicas são condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem, e constituem a estrutura da educação psicomotora. O desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor através da estimulação; portanto não é um trabalho exclusivo do professor de Educação Física, e sim de todos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A Psicomotricidade tem uma ligação intensa com o processo de aprendizagem da Educação, com destaque para a Educação infantil. E, ao contrário do que pode parecer, tais questões vão além do movimento: as atividades contribuem satisfatoriamente para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Há uma grande lista de elementos psicomotores que definem e relaciona-se com Psicomotricidade na Educação Infantil. Entretanto podemos destacar os seguintes como os mais utilizados no cenário brasileiro tais como:

• Esquema corporal: trata-se do conhecimento pré-consciente do ser humano sobre o seu próprio corpo. Tal conhecimento permite que o indivíduo se relacione com os espaços, objetos e indivíduos que se encontram a sua volta. Essas condições são propiciadas pelas informações proprioceptivas ou sinestésicas que, ao longo do desenvolvimento humano, modificam-se e ajustam-se ao esquema corporal, ou seja, sem imagem corporal não há esquema corporal.

• Imagem corporal: é a imagem inconsciente que o indivíduo faz sobre o seu corpo. Esta imagem é construída a partir do

momento em que o corpo começa a ser desejado, bem como pelos traços maternos e paternos. Vale salientar que a construção da imagem corporal é anterior ao esquema corporal. Ou seja, sem imagem corporal não há esquema corporal.

• Tônus: é a chamada de tônus a tensão fisiológica dos músculos responsáveis pelo equilíbrio estático, dinâmico, postura e coordenação, estando o corpo parado ou em movimento.

• Coordenação global ou motricidade ampla: trata-se da presença de diversos músculos na execução de movimentos voluntários e complexos.

• Motricidade fina: permite que seja realizado movimentos coordenados utilizando grupos musculares das extremidades.

• Organização espaço-temporal: trata-se da capacidade de se orientar e realizar movimentos de forma adequada dentro do espaço e tempo disponíveis. Para seguir essa organização é preciso ter noções de perto, longe, em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado de, antes, depois.

• Ritmo: relacionado diretamente à organização espacial.

• Lateralidade: é definida pelo uso dos dois lados do corpo em movimento do dia a dia. Para entender melhor, este conceito difere-se da dominância lateral, por exemplo, na qual o indivíduo desenvolve maiores habilidades em um determinado lado do corpo, como os destros e canhotos.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, e assim considerada essencial, ela dá os fundamentos primordiais desta fase. Tendo grandes responsabilidades no crescimento infantil, porque educar é tarefa difícil e delicada, de um pouco de ciência, de experiência e de muito bom senso, mas, sobretudo de infinito amor e carinho. Dentro desse contexto a escola é vista como ambiente favorável de interação entre a criança e o saber. Ser criança é estudar brincando, conversar e aprender, criar e ensinar, ser e ousar, rir e chorar, assim é a criança na Educação Infantil, fascinante. Compreende o mundo interpretandoo e respeitando-o, vive intensamente, brinca e sem saber constroem conhecimentos importantíssimos que irão acompanhá-la por toda vida. Neste sentido Dornelles (apud CRAIDY e KAERCHER, 2001) afirma que a brincadeira é algo que pertence à criança, a infância. Através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo mesma, com o outro e com o mundo. Brincando a criança (re) significa seu mundo, posto que o início da capacidade de significar não está nas palavras, mas nas brincadeiras. Enquanto brinca a criança, o jovem ou o adulto experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante, pulsante, atuante e permanente. Por isso, incentivar as brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido, possibilitando momentos de fantasia e de realidade. Ressalta-se a ideia de que é preciso que os professores reconheçam o real significado do lúdico, estabelecendo relações entre o brincar e o aprender a aprender.

Em relação ao desenvolvimento, escreve Velasco (1996, p.27) "O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente de a criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição". Na Educação Infantil a criança tem que ser criança, poder brincar, amar, conhecer interagir, pois a criança se desenvolve brincando. Sendo assim, o desafio e o faz-de-conta, precisam estar presentes constantemente na rotina escolar. É fundamental a boa acolhida, a segurança o espaço para a emoção, a sensibilização, a expressão, como também, a ampliação das habilidades, o desvendar do corpo e do espaço na formação da identidade e autonomia de cada um. Piaget (1987 apud OLIVEIRA, 2000), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento mental se constrói através de um equilíbrio progressivo, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para ele, significa uma compensação, uma atividade, uma resposta ao sujeito, frente às perturbações exteriores ou interiores. A descoberta do corpo, das sensações, dos limites e movimentos é muito importante para a criança da Educação Infantil, pois nesta etapa ela está construindo a sua imagem corporal. Assim, ela precisa descobrir seu corpo e também o corpo do outro. As atividades psicomotoras são essenciais para que ocorra está construção, pois brincando e explorando o espaço, ela se organiza tanto nos aspectos motor e sensorial, como emocional, ampliando seus conhecimentos de mundo. Neste momento, a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança. Kyrillos e Sanches (2004, p.154) completam dizendo que, " Na Educação Infantil começamos a exploração intensa do mundo, das sensações, das emoções, ampliando estas vivências como movimentos mais elaborados. A linguagem corporal começa então, a ser

substituída pela fala e pelo desenho, no entanto, é essencial que continue sendo explorada. O trabalho com movimentos e ritmos, de grande relevância para a organização das descobertas feitas, tornase mais sofisticado. Nesta etapa, a atenção é voltada para o desenvolvimento do equilíbrio e de uma harmonia nos movimentos". A função motora, o desenvolvimento intelectual e o afetivo estão intimamente ligados na criança. A Psicomotricidade quer justamente destacar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade que existe na etapa da Educação Infantil e facilitar o desenvolvimento global da criança.

A PSICOMOTRICIDADE E ALGUMAS ABORDAGENS: O CORPO EM AÇÃO

O ser humano é um complexo de emoções e ações propiciadas por meio do contato corporal, nas atividades psicomotoras que também favorece o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, o contato físico, as emoções e as ações. O objetivo da Psicomotricidade é desenvolver as possibilidades motoras e criativas do ser humano em sua globalidade, partindo do seu corpo, levando a centralizar sua atividade e a procura do movimento e do ato.

A Psicomotricidade age de forma atuante e com uma visão de ciência e técnica, tendo como foco a Educação Física, a partir de uma visão mais ampla em que o homem deixa de ser percebido como um ser essencialmente biológico, para ser concebido por visão abrangente, na qual se considera os processos sociais históricos e culturais. Com a educação psicomotora a Educação Física passa a ter como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. É importante ressaltar que na psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, toda obra de Henri Wallon e de Jean Piaget colocam em evidência o papel da atividade corporal no desenvolvimento de funções cognitivas. Wallon (1968) afirma que "o pensamento nasce para retornar a ele". Piaget (1987, apud OLIVEIRA, 2000) diz que,

"mediante a atividade corporal a criança pensa, aprende, cria e enfrenta os problemas". Assim as atividades mentais e motoras passaram a ser vistas como atividades que estão intimamente em inter-relação, influenciando uma com a outra, através de seus dois componentes essenciais, o sócio afetivo e o cognitivo. A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para formação do esquema corporal, o que facilitará a orientação espacial. Ela deve ser entendida e compreendida em sua integridade, pois o nosso corpo está presente em todas as situações, e é através do movimento, que o ser humano participa do mundo manifestando suas intenções.

A Psicomotricidade, como toda ciência tem um objetivo de estudo próprio e assim retira sua unidade e especificação, isso quer dizer que o corpo e a sua expressão dinâmica são fundamentadas, de acordo com Kyrillos e Sanches (2004, p.167), em três conhecimentos básicos: " O movimento, que segundo os conhecimentos atuais ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida; o intelectivo, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano, seu desenvolvimento depende do movimento para estabelecer, desenvolver e operar; o afeto, que é a própria pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros, com o meio e consigo mesmo". Sendo assim, a aprendizagem da criança está ligada diretamente ao desenvolvimento psicomotor. Este fator é importante para unir a Psicomotricidade com a Educação Física, desenvolvendo a criança como um todo. Pois a educação psicomotora é baseada em uma ação educativa baseada e fundamentada no movimento natural consciente e espontâneo com a finalidade de normalizar, completar ou aperfeiçoar a conduta global da criança. O mundo psicomotor surge na escola, tanto nas aulas de Educação Física como na sala de aula e assim cria-se um espaço para o corpo: os movimentos, o dinamismo e a liberdade são vividos pelas crianças. E alguns fatores influenciam para que crianças com a mesma idade tenham comportamentos diferentes, como: o meio, o ambiente familiar e as possibilidades físicas. Por isso percebe-se a necessidades que os Educadores conheçam e compreendam as capacidades de seus alunos, proporcionando o bemestar, a felicidade e o crescimento, dentro dos limites de cada um, pois cada criança é única. Piaget (1987 OLIVEIRA, 2000), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. A criança se desenvolve desde os primeiros dias de vida. Por isso, a vida emotiva e a vida motora não são isoladas, elas se complementam orientadas pelos elementos psicomotores. Onde destacamos alguns deles: Esquema Corporal: é básico e indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica que a criança tem de seu próprio corpo. A criança irá se sentir bem na medida em que conhecer seu corpo e puder utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir. Lateralidade: se define naturalmente durante o crescimento onde acontece uma dominância lateral na criança onde será mais forte, mais ágil do lado direito ou do lado esquerdo. A lateralidade corresponde a dados neurológicos e também é influenciada por certos hábitos sociais. É importante ressaltar que não se confunda lateralidade com dominância de um lado em relação ao outro, em nível de força e precisão. O conhecimento "esquerdo-direito" decorre da noção de dominância lateral. É a generalização, da percepção do eixo corporal, da percepção do eixo corporal,

a tudo que cerca a criança. Com efeito, se a criança percebe que trabalha naturalmente com "aquela mão", guardará sem dificuldade que "aquela mão" é à esquerda ou à direita. Estruturação Espacial: é a orientação e estruturação do mundo exterior, referindo-se primeiro ao eu (como referência), depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento. É tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas. A tomada de consciência da situação das coisas entre si. A possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las, refere-se à possibilidade de estabelecer relações entre elementos para formar um todo. A estruturação espacial não nasce com o indivíduo ela é uma construção mental que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio. Segundo Barreto (2000), "o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo".

A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócias motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, assim incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio de atividades variadas às crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Mendonça (2004, p.20-21) cita que "os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e da escrita". O movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizam-se movimentos com o corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento. Sendo assim, considera-se que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que auxilia a promover preventivos de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino aprendizagem. É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada. Psicomotricidade é, portanto, a relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano.

Os movimentos expressam o que se sente, os pensamentos e atitudes que muitas vezes estão arquivadas no inconsciente. O desenvolvimento envolve aprendizagem de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam jogos e brincadeiras desde a Educação Infantil. Segundo Mendonça (2004) "a função do professor é trabalhar no aluno cada uma das dimensões, para levá-lo à construção da unidade corporal e à afirmação da identidade".

A Psicomotricidade se relaciona através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o corpo, a mente, o espírito, a natureza e a sociedade. Ela está associada à afetividade e à personalidade, pois a criança utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Na Educação Infantil, a criança está sempre em busca de experiências e novidades em seu próprio corpo, formando ideias, conceitos e assim progressivamente organizando o seu esquema corporal. O professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. A psicomotricidade, no processo de ensino-aprendizagem, está intimamente ligada aos aspectos afetivos com a motricidade, com o simbólico e o cognitivo. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normalmente são manifestações puramente motoras. As atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais. A base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança organiza aos poucos o seu

mundo a partir do seu próprio corpo.

A abordagem que a psicomotricidade proporciona é permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. Entende-se que o movimento humano é construído em função de um objetivo, a partir de uma intenção como o desejo de expressar-se e esse movimento transformam-se em comportamento significante. Por isso, é necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento. Através da ação, a criança vai descobrindo as suas preferências e adquirindo a consciência do seu esquema corporal. Para isso é necessário que ela vivencie diversas situações durante o seu desenvolvimento, nunca esquecendo que a afetividade é a base de todo o processo de desenvolvimento, principalmente o de ensino-aprendizagem. Mendonça (2004, p.25) cita que, "O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com os outros. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação". O trabalho da Educação Psicomotora prevê a formação de uma base indispensável para o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos e atividades lúdicas a criança se conscientize sobre seu corpo. A educação lúdica, na essência, além de ajudar e influenciar na formação da criança possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente. Na atividade lúdica, o que importa é a sua própria ação, o momento vivido, possibilita quem a vivencia movimentos de encontro consigo mesmo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade. Segundo Luckesi (2000) as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude em que se envolve por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento do seu próprio corpo, levando em consideração sua idade e cultura corporal. Pode-se dizer que o lúdico, através de atividades afetivas e psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade é a energia, o indivíduo e o grupo. Uma das propostas deste trabalho na Educação Infantil, portanto é o de criar espaços e oportunidades onde às crianças se vejam podendo realizar várias atividades, sempre experimentando, pois se acredita que é só assim que elas podem de fato, tornar-se cada vez mais saudáveis confiantes e autônomas.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse trabalho foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica qualitativa. E sendo assim, uma boa definição do que seria a metodologia para a construção do trabalho bibliográfico é a busca da problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo suas contribuições culturais e cientificas.

De acordo com Tubelo (2006), "a escola deve propiciar aos educandos diversas vivências, sejam elas corporais, visuais, auditivas, para que se estimulem os sentidos para que a criança desenvolva as habilidades psicomotoras necessárias para o aprendizado, principalmente o da linguagem escrita". Segundo a autora, as brincadeiras e os jogos são importantes para que a criança possa construir significados mais adequados para o que é ensinado na escola. Com base na fala da referida autora, pude perceber, então, que a psicomotricidade é fundamental na vida da criança desde o primeiro ano de idade, já que mesmo através dos movimentos a criança se expressa. Fato que constatamos ao trabalhar com crianças do Pré I, pois algumas crianças sentiam dificuldades em certos momentos, por não terem sido estimuladas nos anos anteriores.

Geralmente, acontecia quando distribuía lápis de cor ou giz de cera, nesses momentos percebia que algumas crianças não sabiam sequer como pegá-lo e/ou manuseá-lo. Porém, era necessário que as crianças estivessem sempre com o lápis na mão, era um exercício contínuo, no intuito de desenvolver sua coordenação motora fina, desta forma sempre insistia nesse trabalho.

Ter as crianças como objeto de pesquisa foi gratificante , pois pude aprender muito com elas, através das atividades propostas, como as brincadeiras, jogos, etc. Percebi que o amadurecimento das habilidades motoras acontecia quase imediatamente e o crescimento da turma evidenciou-se. Fico muito feliz hoje, quando a diretora de minha escola elogia o rendimento da turma, fazendo comparações entre o nível em que estavam e o que agora se encontram, graças a esse trabalho sistematizado e frequente com a psicomotricidade.

Essa pesquisa possibilitou aprender mais sobre os mistérios dos movimentos do corpo que estão interligados com as demais áreas do conhecimento, como a linguagem oral, a escrita, as artes visuais, o raciocínio lógico-matemático entre outros, o que me tornou ainda mais habilitada para executar meu trabalho junto às crianças, das quais sou responsável.

Constatei que, por mais que se fale de objetivos para serem alcançados em relação à psicomotricidade, cada indivíduo tem a sua hora, a sua maturidade física e pedagógica, que deve ser respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou abordar a importância da educação psicomotora no desenvolvimento infantil e no processo ensino-aprendizagem, bem como a contribuição da psicopedagogia no processo ensinar e aprender, em Educação Infantil. A educação psicomotora, antes de ser um método definitivo é um instrumento no contesto educativo, para questionar os problemas da educação da criança pequena, de uma forma mais ampla. É indispensável nas aprendizagens escolares, e por esta razão deve ser proposta desde a escola maternal e não pode ser desprezado durante a primeira série. Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes umas das outras e cada fase exige atividades propicias para cada determinada faixa etária. Em diferentes práticas pedagógicas observa-se que o uso dos jogos na Educação Infantil quase sempre se fundamenta nos estudos sobre seu papel no desenvolvimento infantil. Talvez este fato já possa ser considerado, suficiente para justificar a importância da atividade lúdica na aprendizagem, como recurso psicopedagógico. É preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcender o visível e pressentir a seriedade do fenômeno. O lúdico estimula e desenvolve a socialização, que influi diretamente no aspecto sócio afetivo, daí sua importância na sala de aula. A psicomotricidade precisa ser vista com bons olhos pelo profissional da educação, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual do aluno, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação. Conforme afirma Negrine (2003, p.22), " para atuar na Educação Infantil, o profissional necessita ter ampla compreensão das teorias que tratam do desenvolvimento humano, necessita saber quais as diferenças entre umas e outras, mas antes de tudo necessita formar convicções que lhe permita relacionar a teoria que adota com a prática pedagógica que oferece através de suas ações. Ou quem sabe ao contrário, necessita refletir sobre a prática que adota para compreender melhor a teoria que a sustenta". A psicomotricidade busca conhecer o corpo nas suas relações, transformando-o num instrumento de ação. Este corpo pensado como objeto, marcado por uma mente que pensa. A evolução da psicomotricidade no homem se dá de forma natural. Ela auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação da aprendizagem escolar. O corpo e o movimento constituem alicerces para o desenvolvimento da criança. No campo da Psicomotricidade, a relação, a vivência corporal e a linguagem simbólica são imprescindíveis. A psicomotricidade permite à criança a viver e atuar no seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Com o desenvolvimento deste estudo, constatamos que o jogo pode ser reconhecido como um valioso instrumento de trabalho nas escolas, por isso podemos afirmar que o jogo e o brinquedo devem ser favorecidos nas instituições escolares como prevenção das dificuldades provenientes do desenvolvimento inadequado do corpo.

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, psicomotricidade significa a interação de todas as funções psíquicas e motoras, em virtude da maturidade do sistema nervoso, ou seja, psicomotricidade pode ser definida como ciência que estuda o homem através do movimento, relacionando também suas ações com o mundo interior e exterior. Trata-se da capacidade do ser humano em determinar e executar mentalmente seus movimentos corporais. O conceito também está relacionado ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Psicologia y epistemologia genéticas. Buenos Aires: Proteo, 1970.

BARRETO, S.J. Psicomotricidade, educação e reeducação.2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CEZAR, K.P.L.; PEREIRA, L.A.; ESTEVES, M.C.D.C., 2008. "O uso de jogos e a contribuição no desempenho da escrita nas series iniciais". Disponível em:

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1016> Acesso em: 4 abr. 2008.

COSTE, J.C. A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. ELMAN, L.E.; BARTH, B.; UNCHALO, S. "Psicomotricidade – Aspectos ligados à construção do esquema corporal". In: Revista do Professor. Ano VIII, nº 30, abr./jun. de 1992.

FONSECA, V. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.

Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. Educação física infantil: construindo o movimento na escola.

São Paulo: Phorte, 1999.

NEGRINE, A. "A Educação Física e a Educação Psicomotriz". In: Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. Brasília: MEC, 44: 60-63, jan. /mar. 1980. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade, alternativas pedagógicas. v. 3 Porto Alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: Um Estudo em Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita, 1992. 277 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. "Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem". In: SISTO, F. F. et all (org.), Atuação psicopedagógico e aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 175-195. OTONI, B.B.V., 2007.

PONCHIELLI, N.L., 2003. "A perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento".

REZENDE, J.C.G.; GORLA, J.I.; ARAÚJO, ROSA, A.P.; NISIO, J.D. Atividades Lúdicas: sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá, 2002.

SABOYA, B. Bases psicomotoras: aspectos neuropsicomotores e relacionais no primeiro ano de vida. Rio de Janeiro: Trainel, 1995.

TOMAZINHO, R.C.Z. As atividades e brincadeiras corporais na pré-escola: um olhar reflexivo.2002. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2002.

VAYER, P. A criança diante do mundo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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. 21

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. Educação Psicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógico e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

AMANDA BRITO PEREIRA

RESUMO

Esse artigo procura refletir a respeito das crianças como sujeitos de direito. A educação para os direitos humanos é uma proposta ético-política que implica a consideração da teoria geral dos direitos humanos, mas também a atenção às desigualdades e aos grupos que delas sofrem. Justifica-se esse artigo devido a importância de olhar para as crianças desde a tenra idade como sujeitos de direitos e como as escolas e os docentes contribuem com suas intervenções para que os direitos dessas crianças sejam garantidos. A educação para a paz e para os Direitos Humanos foi construída com base em múltiplos esforços internacionais, que se concretizaram em diversos instrumentos, conferências, reuniões e encontros. Embora seja verdade que a grande maioria das declarações e convenções dedicam alguns parágrafos à educação nas áreas específicas de cada instrumento, há pactos e declarações que detalham as obrigações dos Estados a esse respeito.

Palavras-chave: Desigualdades; Educação; Sujeitos de Direitos.

INTRODUÇÃO

A criança é uma construtora ativa de seu desenvolvimento, que não alcança sozinha, mas cercada por sua família e cultura. Assim, nos primeiros anos de vida, da mãe ou de outra pessoa significativa, consolidam-se as matrizes de aprendizagem. Nesse cenário, o contexto pode favorecer ou dificultar o seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2014, p.316)

Atualmente, educar em Direitos Humanos torna-se imprescindível à educação,

já que todo ser humano é considerado um sujeito de direitos, sendo um compromisso assumido internacionalmente pelo Brasil ao ratificar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A humanização ocorre quando as pessoas ao redor da criança não são sujeitos passivos ou juízes de seu desenvolvimento, mas companheiros que a orientam, ajudam a planejá-la e a regulá-la.

A criança autônoma constrói seu próprio plano de ação a partir de sua iniciativa singular por intermédio do questionamento, da surpresa, da descoberta.

Uma criança próspera, dinâmica e determinada entra na escola, com a herança intacta da curiosidade e a capacidade de se surpreender com tudo e um forte desejo de aprender.

A educação infantil tornou-se uma pedra angular do Desenvolvimento Infantil, trazendo benefícios ao longo da vida para os indivíduos e suas famílias.

A preocupação com a proteção das crianças na América Latina é um fenômeno verificável ao longo de todo o século XX (Romero, 2007). A ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 deu novo impulso ao tema, tornando-se um marco legislativo de referência obrigatória. A Convenção defende uma combinação única de virtudes: destaca e defende o papel da família na vida das crianças, a obrigação dos Estados e a responsabilidade dos pais de cuidar de seus filhos; promove o respeito pelas crianças; apoia o princípio da não discriminação e, finalmente, estabelece obrigações claras para os Estados Partes (Nações Unidas, 1989). O reconhecimento da Convenção é praticamente universal.

Partimos da premissa de que o primeiro passo para alcançar ou direcionar a educação para todos os meninos e meninas entre o nascimento e os 8 anos de idade é ou é plenamente reconhecido na legislação e sua efetividade por meio de meios públicos, institucionalizados e com recursos suficientes para garantir todas as especificidades dessa etapa, bem como a existência de mecanismos legais e judiciais que permitem a proteção de interesses, direitos e reparação em casos de violação.

Embora anteriormente fosse possível falar de algumas instituições de proteção à infância, as mudanças substanciais na consideração social das crianças desfavorecidas estão ligadas às consequências da industrialização. As crianças, até o final daquele século, eram vendidas, aprisionadas, torturadas, usadas em trabalhos árduos em minas ou fábricas. As necessidades familiares eram tais que as crianças eram exploradas desde muito cedo porque constituíam mão de obra muito barata. As meninas cuidavam das necessidades da casa e dos irmãos mais novos, e os meninos colaboravam com as tarefas da fazenda e cuidavam dos animais domésticos quando não trabalhavam na indústria. As altas porcentagens de mortalidade infantil, a falta de higiene,

Os direitos humanos baseiam-se na dignidade da pessoa humana. Mas o que está por trás dessa declaração solene? Que significa? É obsoleto, antiquado, falar da dignidade do homem? Vejamos o que pode ser dito sobre esta questão em poucas palavras.

Se, como afirma Kant, no reino dos fins tudo tem um preço ou dignidade, é claro que o ser humano não está sujeito ao preço, mas à dignidade. No lugar do que tem preço, pode-se colocar algo equivalente; Por outro lado, o que está acima de todo preço e não se presta a nenhuma equivalência, isso tem uma dignidade. Cada ser humano é um ser único, irrepetível, insubstituível. O homem tem dignidade e essa dignidade, que consiste em não ser tratado como meio ou por outrem ou por si mesmo, eleva o homem acima dos demais seres.

A dignidade é uma qualidade de todo ser humano que pertence à sua própria natureza, independentemente de suas ações. É por isso que todos os seres humanos desfrutam igualmente dessa qualidade, sem que seja possível distinguir graus ou diferenças entre eles ou entre as diferentes etapas da vida de uma pessoa. A dignidade não é conquistada ou perdida pelas ações da pessoa. Desde o início da existência até o último momento de sua vida, a natureza é imutável e o sujeito goza da mesma dignidade. Daí o reconhecimento de que as crianças são seres com dignidade que lhes permite serem sujeitos de direitos humanos. O ser humano é valioso em si mesmo e é agora, não potencialmente.

Estabelecer o fundamento dos direitos na dignidade do ser humano permite outro esclarecimento: a criança não é uma pessoa em potencial, seus direitos não são respeitados pelo que será, mas pelo que é, não é um ser em potencial; daí a importância de superar as posições que protegem a criança sob o lema de que a criança é o futuro da humanidade.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990)

As crianças têm plena capacidade de serem titulares de direitos humanos. Quan-

to ao exercício dos direitos, tradicionalmente era feito por meio de um representante até que o menor atingisse a maioridade. Reconhecendo a titularidade dos direitos das crianças com base na dignidade que partilham com os adultos, nem sempre têm plena capacidade para exercer esses direitos por si mesmas e, por isso, têm de os tornar efetivos através da intervenção de um terceiro. Em paladino romano: as crianças têm o direito, mas seus pais o exercem por elas. Sempre me pareceu que esta afirmação só pode ser compreensível para nós, juristas, mas deve ser estranha para aqueles que não o são, a menos que pensem em uma criança muito pequena.

Desde o nascimento até atingir a maioridade (ou até a emancipação, conforme o caso), a criança precisava de um representante legal para exercer seus direitos. O que a criança queria, o que ela pensava, o que ela fazia, pois a Lei era o que ela queria, o que ela pensava ou o que outra pessoa fazia por ela.

INFÂNCIA E AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

Atualmente pensamos nas crianças como sujeitos de direito, mas nem sempre foi assim.

Um conceito democrático de qualidade na educação não deve deixar de levar em consideração o acesso a creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde as crianças de 0 a 6 anos representam 13,3% do total, população (17 por cento em alguns estados (Brasil, 2002), com desigualdade desenfreada de renda, distribuição e entre regiões, é importante descobrir quem tem acesso à educação e que tipo de educação é oferecida.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados coletados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e MEC para o período 1995-2001. Essas agências são as principais fontes de dados estatísticos sobre a educação brasileira: IBGE coleta dados em domicílios por meio de censos demográficos decenais e amostra nacional anual de pesquisas, e o MEC coleta dados de matrícula escolar fornecidos pelos sistemas escolares. Como Rosemberg mostrou (1999), os registros do IBGE sempre apresentaram maior número de matrículas do que o MEC. Uma explicação para isso pode ser o fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são fiscalizados ou registrados em órgãos competentes, ou seja, eles têm uma existência marginal em oposição aos sistemas regulares de escolas públicas e privadas.

O estudo de Kappel mostrou que no período considerado houve uma expansão no número de inscrições, no entanto, grande parte das crianças brasileiras ainda estava fora da escola em 2001. Naquele ano, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças entre 4 e 6 anos frequentavam creches e pré-escolas nas grandes cidades.

As porcentagens de crianças matriculadas foram maiores para as crianças que se aproximavam sete anos de idade, de famílias brancas, de alta ou média renda e pais – principalmente mães – com maior escolaridade, mães que trabalham e famílias com menor número de pessoas, localizadas em áreas urbanas em regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de educação anterior e treinamento no trabalho de professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

Antes da legislação vigente, as duas principais divisões da primeira infância sistemas de ensino no Brasil (atendimento e educação de crianças de 0 a 6 anos) diferentes agências governamentais. Pré-escolas, que geralmente atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de tempo parcial, sempre estiveram vinculadas às redes regulares de ensino, nas escolas primárias ou nas suas próprias instalações. Nessas escolas, os professores (principalmente mulheres) eram normalmente obrigados a ter um grau de educação de nível médio, mas em alguns sistemas escolares há um número significativo de professores com formação superior.

Em algumas regiões brasileiras, os atendimentos de urgência permaneceram, em geral por meio de acordos que admitiam professores não qualificados.

Para Piccinin (2012, p. 40):

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

As creches, por sua vez, eram em sua maioria supervisionadas por agências de assistência social, fornecendo cuidados e educação em tempo integral para a faixa etária de 0 a 6 anos. Elas foram administradas por governos locais ou estaduais ou por meio de acordos com agências ou ONGs locais ou internacionais.

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou grau de instrução anterior para

adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches aos sistemas de ensino, a formação de professores é legalmente exigida. Várias estratégias têm sido para enfrentar esse desafio: organização de cursos de educação de adultos para educadores que atuam em creches; substituição de educadores não qualificados por profissionais com formação acadêmica.

A tendência observada é a exigência de mais educação para educadores de crianças que estão se aproximando dos sete anos, e mais flexibilidade para aqueles que cuidam das mais jovens crianças.

Essa ideia de infância está atribuída de significados ideológicos, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade.

Segundo Sonia Kramer, no primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo essas características à "natureza infantil". Porém essa ideia de natureza dissimula as relações da criança com o adulto a medida em que o mesmo exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma determinada sociedade.

Quanto ao segundo nível, a criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias d e vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CAMINHOS

Saviani (1997) afirma que as diretrizes das ações políticas nacionais da educação do Brasil determinam garantias para a qualidade do ensino e o desenvolvimento do país. Tais diretrizes são norteadas por diversas normas, leis, decretos, resoluções e pareceres.

Em 20 de dezembro de 1961, o Presidente da República, João Goulart, sanciona a primeira Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024, em todos os níveis de ensino, ou seja, do ensino pré-escolar ao ensino superior a fim de "definir, estruturar, regularizar e organizar o sistema de educação brasileiro", tendo como propósito tornar mais igualitária a educação aos cidadãos do país. Em relação ao ensino infantil, esta foi a primeira vez que foi citado em uma lei, porém sem qualquer obrigatoriedade.

No final do século XIX, instituições filantrópicas já haviam criado as primeiras creches brasileiras com a intenção de proteger a infância e minimizar o elevado índice de mortalidade infantil. Essas entidades não recebiam nenhuma contribuição do poder público e somente a partir a partir da década de 1970 que foram criadas as instituições públicas de atendimento infantil, em decorrência da reivindicação pelo movimento liderado pela classe operária feminina, que exigiam creches e pré-escolas para seus filhos e também para os pequenos de maneira geral, independente de classe social (ANDRADE apud PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na LDB 4.024, o ensino é divido em pré-primário, primário e grau médio (ginasial e colegial). O Artigo 2º assegura que, "[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola". Instituindo-se que tanto o poder público quanto a iniciativa privada podem ministrar o ensino, no entanto, a obrigação da oferta será do Estado (BRASIL, 1961).

Segundo o Artigo 23 "[...] a educação pré-primária é destinada aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardim de infância", por profissionais que possuam o ensino normal e tenham adquirido conhecimentos técnicos relativos à infância, conforme Artigo 52 (BRASIL, 1961). Nota-se aqui que em relação à formação de professores, essa lei aponta para conhecimentos técnicos relacionados aos cuidados com infância, assistência e amparo.

A escola é o lugar onde a criança dorme, come e brinca, enquanto a mãe trabalha (FERNANDES, 2014). Um dos principais objetivos da época era o assistencialismo e os cuidados médicos com vista à redução da mortalidade infantil. Não eram priorizados o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Já o objetivo do ensino primário conforme o Artigo 25 "[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social".

Em vista disso verifica-se, nos Artigos 26 e 27 da referida Lei, que o ensino primário deverá ser ministrado em no mínimo quatro séries anuais, devendo ser obrigatório a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1961). A lei garantiu também que "[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, fossem obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desse", como dispõe o Artigo 31. E ainda, conforme o Arti-

go 32 fica estabelecido que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Pode-se observar que apesar desta ser a primeira Lei de Diretrizes e Base a falar da Educação Infantil, essa é tratada como assistencialista, a qual as crianças são tratadas e cuidadas, e não como uma escola para a formação integral das mesmas.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5.692 DE 1971

Depois do golpe ocorrido em 1965, quando os militares assumiram o poder e passaram a eleger os presidentes indiretamente, a chamada ditadura militar, surgiu a necessidade de adequar nosso sistema educacional de ensino e, com isso, surge a primeira LDB 5.692 de 1971. Esta lei veio para se encaixar ao novo quadro político e servir de instrumento para manter a ordem socioeconômica do país (FERNANDES apud SAVIANI, 1997).

Em 11 de Agosto de 1971, o Presidente da República, Emílio Médici, decretou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, a qual alterou a estrutura dos ensinos primário e médio, os quais, a partir da publicação da referida Lei, ficaram conhecidos como ensino de 1º e 2º grau, distinguindo da nomenclatura de ensino dada na LDB de 1961.

Na nova Lei, nota-se uma modificação nos ensinos de 1º e 2º grau, definindo como objetivo geral "[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania", conforme Artigo 1º. Já em comparação ao ensino pré-primário da LDB de 1961 com a de 1971, poucas alterações foram feitas. No Artigo 19 "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes", (BRASIL, 1971). O que predominou nas duas é de que não havia nenhuma garantia de obrigatoriedade para essa modalidade de ensino.

O cenário se repete quanto a responsabilidade e obrigação das empresas em manter o ensino para os filhos dos seus funcionários, como aponta o Artigo 47:

As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei. (BRASIL, 1971).

Quanto à formação dos profissionais, a Lei diz, conforme Artigo 30, que os profissionais que atendem os quatro primeiros anos do ensino de 1º grau, da 1ª às 4ª séries, têm que ter como formação mínima para o exercício do magistério, a habilitação específica de 2º grau (BRASIL, 1971), ou seja, entende-se para efeito desta lei que para lecionar bastava ter o 2º grau, deixando assim um caráter de inferioridade quanto à formação do professor, principalmente o de Educação Infantil. Mesmo com algumas modificações, essa lei ainda permanece com os objetivos de ensino como assistência e amparo.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 DE 1996

É de suma importância ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 teve grande relevância para a educação, em principal para a Educação Infantil. Saviani (1997, p. 189) afirma que, "[...] fixar as diretrizes e bases da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os 12 princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país". Com isto, a Educação Infantil foi privilegiada com garantias às quais distanciava as esferas exclusivamente assistencialistas, as quais foram reafirmadas pela LDB nº 9.394 de 1996.

A Constituição de 1988 e a Educação:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A nova Constituição foi decretada no Governo de José Sarney, em 05 de outubro do ano de 1988, apontando relevantes alterações para a história da educação brasileira. Esta apresentou um capítulo exclusivo sobre a educação, o Artigo 205, o qual relata os direitos, deveres e objetivos referentes à educação brasileira em todos os níveis de ensino:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e 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 (BRASIL, 1988).

De acordo com o Artigo 208 da Constituição Federal, o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser direito das crianças de 0 a 6 anos, designando um dever para família, Estado e Poder Público. Devendo ser gratuita nos estabelecimentos oficiais e não obrigatório a esta faixa etária.

As discussões a respeito da nova legislação situavam-se em um contexto histórico

e político nacional inovador. Em 20 de dezembro de 1996, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é sancionada a Lei nº 9.394. A Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica, trazendo grande avanço à educação brasileira. Além de outras garantias como a extensão da obrigatoriedade do ensino básico abrangendo a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade. Os dois primeiros Artigos que disciplina a educação no país trazem em seu conteúdo referência aos Princípios e Fins da Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O Artigo 4º estabelece que é dever do Estado a garantia da Educação Infantil gratuita as crianças de até 5 anos de idade e atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

O Artigo 22 estabelece como finalidade da Educação Básica "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). A oferta e o desenvolvimento da etapa educacional mencionada serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a colaboração financeira da União, segundo o Artigo 5. (BRASIL, 1996).

A carga horária da Educação Básica conforme o Artigo 24 "[...] será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver".

De acordo com o Artigo 30, incisos I e II, a oferta da Educação Infantil será feita "[...] em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade".

Quanto à formação profissional, o Artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de que os profissionais que irão atender desde a Educação Infantil aos 5 primeiros anos do ensino fundamental deverão ser formados em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Percebe-se aqui uma valorização do papel do professor em sua formação, uma vez que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. O Artigo 88 relata: "[...] A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação". As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, terão o prazo de três anos, a contar da data de publicação desta Lei. Embora passe a vigorar a partir de sua data de publicação, a LDB nº 9394/96 disponibiliza um tempo de adequação às instituições para se readequarem às propostas previstas na Lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enxergar a criança e os adolescentes como sujeitos de direito, significa que eles gozam de direitos que correspondem a todas as pessoas, mas também têm direitos específicos e especiais derivados de sua condição, e que se traduzem em deveres específicos para a família, a sociedade e o Estado.

Crianças e adolescentes devem ser reconhecidos e respeitados em seus direitos, com reconhecimento de sua participação como sujeitos ativos de mudança em todos os espaços sociais em que atuam: família, escola, comunidade e outros.

Um Estado garantidor implica cumprir ou ter que ser o proprietário e o principal responsável por gerar as condições necessárias para assegurar o gozo e o exercício efetivo dos direitos de todas as crianças e adolescentes que vivem no Brasil. Isso implica que o Governo Federal deve cumprir suas obrigações de promover, reconhecer, respeitar, proteger e garantir os direitos das crianças e adolescentes, ou que isso implique não interferir negativamente em seu exercício, impedindo que outras partes interfiram e tornem os direitos efetivos, gerando os meios necessários e ações positivas.

Assim como o conjunto dos direitos humanos, o direito à educação e aos cuidados na primeira infância faz parte de uma construção histórica que vem se consolidando nos marcos jurídicos e políticos, em nível internacional e nacional.

Um olhar sobre a literatura recente permite-nos afirmar, no entanto, que a consolidação do direito à educação e aos cuidados implica três operações distintas e, ao mesmo tempo, complementares: primeiro, o seu reconhecimento na legislação internacional e nacional; em seguida, sua expressão em políticas públicas e planos concretos, que devem contar com financiamento adequado e suficiente para garantir o princípio da universalidade e as especificidades dessa etapa educacional; e, por fim, define mecanismos de justiça para que os cidadãos possam reivindicá-la especificamente. Em outras palavras, as obrigações dos Estados devem refletir-se não apenas na adequação dos marcos regulatórios, mas também, na formulação de

políticas que definam as estratégias de efetivação dos direitos enunciados e na garantia de mecanismos de restituição dos direitos violados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em 13 julho. 2022.

_____. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

KINNEY, L.; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHLMANN, Moysés Jr; M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.1990.

OLIVEIRA, Carmelinda de Souza. Educação em Direitos Humanos: Estratégias para combater os estereótipos e preconceitos na Educação Infantil. 2014.

PICCININ, Priscila Vanessa. A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. Zero-a-Seis. v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780 Acesso em: 03 de julho. 2022.

UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 10 de julho de 2022.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: AS BASES PARA O EDUCADOR

AMÉLIA SASSÁ

RESUMO

Partindo a premissa de que a formação e o trabalho do educador começam pelo conhecimento que o mesmo tem construído sobre o significado da Educação e os resultados esperados como objetivos principais na formação do indivíduo, este trabalho apresenta um levantamento sobre os principais aspectos que envolvem a história e as políticas educacionais em nosso País. Como problema de pesquisa ou orientação para o estudo foi colocada a questão sobre qual a importância do conhecimento sobre as políticas educacionais e as finalidades da educação para o professor? Como objetivo geral, resultante da pesquisa, este artigo busca abordar de maneira prática e teórica as bases para a formação docente. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, com a leitura e revisão de literatura entre autores diversos que tratam do tema em questão. Como resultado principal esperase que o mesmo possa contribuir com a ideia de que a formação docente é ferramenta fundamental para a transformação social e a melhoria da qualidade da educação e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Formação docente. Educação. Políticas educacionais. Qualidade da educação.

INTRODUÇÃO

Em seus pouco mais de 500 anos de história política, econômica e social, o Brasil construiu também a sua História da Educação, isto é, passou por etapas diversas, nas quais a Educação foi tratada a seu modo, ou seja, de acordo com os interesses de cada momento.

Compreender essa história é fundamental para o educador na sua formação docente, na medida em que o capacita a compreender a própria finalidade do seu trabalho.

Nesse sentido, o foco central deste artigo são as políticas educacionais adotadas em nosso País, discutindo aspectos relacionados aos seus fundamentos ou bases e também à sua importância na formação do educador.

Trata-se de um estudo importante, na medida em que, por meio do mesmo, se abre um caminho para novos conhecimentos sobre o trabalho do educador e a sua tarefa de

formação de indivíduos eivados de cidadania.

O objetivo geral deste artigo é mostrar a importância histórica da Educação e também a própria história da Educação no Brasil como forma de levar ao professor um conhecimento a mais do que a sua simples formação pedagógica.

De modo mais específico o artigo discute questões relacionadas às políticas educacionais e, dentro delas, o papel desempenhado pelo professor.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura. Num primeiro momento foi feito um levantamento sobre as principais obras que tratam da história da Educação no Brasil, sendo, em seguida, selecionadas aquelas que melhor atendem aos objetivos deste estudo. Ao final, após as devidas leituras e anotações, foi composto o artigo tal como aqui apresentado.

O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A leitura de autores como Gadotti (2002), Freitag (2006) e ainda Lopes (2009), entre outros autores, mostra o papel fundamental da Educação em todos os momentos históricos, em todas as sociedades, pois até mesmo nas sociedades sem escola existe a educação como forma de preservar os valores sociais e formar indivíduos preparados para defender esses valores.

Gadotti (2002) acrescenta, inclusive, que nas sociedades mais primitivas o papel da Educação é bastante eficiente para preservar práticas e costumes milenares e também preparar os indivíduos para a vida adulta. Conforme o autor, nessas sociedades a Educação tem um papel bastante formativo, isto é, concentrase em transmitir os conhecimentos e valores existentes, de modo que os mesmos sejam assimilados e preservados.

Freitag (2006) vai além, dizendo que as finalidades da educação nem sempre estiveram ou estão voltadas para a manutenção de um conjunto mínimo de procedimentos voltados para a sobrevivência, pois já na Antiguidade ela começa a ganhar significados mais amplos, de tal modo que a família já não é mais a única instituição a cuidar da formação da criança; esse papel passa a se estender ao Estado. Assim, já na Grécia antiga a Educação visava preparar os jovens para as relações com a administração pública, ou seja, o Estado começa a assumir a função de promover a educação, porém, visando, sobretudo, fazer com que essa educação atenda aos interesses do Estado, juntamente com os interesses gerais da sociedade.

Além dos interesses do Estado ou, na verdade em conjunto com esses interesses, também as instituições religiosas passam a se interessar e a promover a Educação como parte dos seus propósitos, conforme mostram Lopes (2009) e Paro (2008). Mas antes disso, segundo esses autores, as questões políticas, econômicas e até mesmo filosóficas permeavam ou perfaziam os interesses e também o significado da Educação. Na Grécia antiga, as concepções de Platão e de Aristóteles, filósofos gregos, sobre uma educação uniforme e regulamentada pela autoridade estatal. Essa educação era compulsória, ou seja, obrigatória, para todos os homens livres, mostrando assim que a finalidade maior era que todos participassem e servissem ao Estado e à sociedade.

Em termos de Brasil, a religião foi, de fato, a primeira instituição a assumir a Educação como o seu papel fundamental, tendo em conta, principalmente, a conquista de novos fiéis para as suas fileiras, conforme é mostrado no histórico a seguir.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ribeiro (2001), Romanelli (2001) e Aranha (2006), abordando a história da Educação no Brasil, mostra que essa se alinhou em todos os aspectos às colocações já feitas sobre a história universal da Educação. Aqui também se buscou um tipo de educação, inicialmente comandada pelos jesuítas e direcionada mais para os interesses do Estado e das classes dominantes do que pelo desejo de se dar à sociedade como um todo os benefícios que uma educação de qualidade pode oferecer. Conforme essas autoras a história da Educação no Brasil pode ser agrupada em alguns períodos ou fases, devido a algumas características distintas entre os mesmos. Essa história começa em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, juntamente com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, podendo-se datar um longo período, até exatamente 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, em que as principais características da educação no Brasil estiveram determinadas basicamente pelos religiosos e pelos interesses da Igreja.

Na visão de Freitag (2006), além da questão religiosa, a história da Educação no Brasil nesse longo período precisa ser vista também por alguns de seus aspectos principais, no sentido de que as características da política educacional do primeiro período precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo. O modelo agroexportador, implantado já na época da colônia, fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados a exportação para metrópoles.

Contudo, apesar dos aspectos econômicos e políticos envolvidos, Freitag (2006), Ribeiro (2001) e Romanelli (2001) mostram que os jesuítas dominavam o poder das es-

colas, especialmente os colégios e seminários em funcionamento em toda a colônia, preenchiam perfeitamente essas funções, ajudando a assegurar dessa maneira a própria reprodução da sociedade fundamentada no trabalho escravo. A Igreja não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava a própria sociedade política através dessa arma pacífica, que era a Educação.

Conforme Freitag (2006) a escola desse período era extremamente excedente em seus atos, com uma extremamente autocrática dos gestores, cabendo aos atender aos interesses da própria Educação, sob pena de exclusão. A escola era transmissora dos sentimentos ideológicos dominantes, sendo sua função educadora subjugar a população indígena e torná-la dócil à escravidão. Desse modo, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante, isto é, os latifundiários e representantes da coroa portuguesa, da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantada.

Ainda Freitag (2006) e também Romanelli (2001) observam que a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 está relacionada a alguns eventos que vão além do próprio Brasil ou, de outra, eventos aos quais a política econômica portuguesa, sob o comando do marquês de Pombal, tencionava se adequar. Dentre os eventos ou as principais transformações que caracterizariam o mundo da Era Moderna, estava aquele que marcou sobremaneira a segunda metade do século XVIII, qual seja, a Revolução Industrial, evento esse que traria mudanças profundas e irreversíveis no sistema econômico, mas cujas consequências adentram no campo da política, da relação entre o homem e o trabalho e até mesmo nas formas de organização social e familiar, afetando também o modelo educacional.

O novo modelo educacional necessário ou pretendido conflitava com a educação até então praticada no nosso país ainda colônia, visto que essa, por sua vez, conflitava com as novas relações de produção, isto é, um novo modelo econômico no qual a mão-de-obra escrava precisa ser substituída por trabalhadores mais qualificados e também participantes da economia, na qualidade de consumidores. Nas colocações de Freitag (2006) e Romanelli (2001), em 1759 os jesuítas foram expulsos da colônia, pois a Metrópole portuguesa via neles um empecilho para a sua política em relação ao Brasil.

Romanelli (2001) acrescenta ainda que Portugal pretendia aqui implantar um sistema de ensino laico, desvinculado da religião, em conformidade com as mudanças que estavam ocorrendo na Europa, dentre as quais recebeu grande destaque o Iluminismo, cujos defensores pregavam o uso da razão no lugar da fé religiosa, bem como o direito de igualdade entre todos, contrariando assim os interesses tanto da Igreja quanto das monarquias. O exemplo mais ilustrativo das ideias iluministas, segundo a autora, foi a Revolução Francesa, cuja prolongada luta fez extinguir o sistema monárquico, instalando a República, ao mesmo tempo em que dissociava o Estado da Igreja.

No entanto, conforme observa a própria Romanelli (2001), além de Freitag (2006) e Ribeiro (2001), os efeitos da Revolução Francesa não atingiu todas as monarquias europeias, como no caso de Portugal, que continuou sendo uma monarquia e que assim pretendia manter suas relações com a Colônia, mudando, porém, algumas relações em termos de economia e política e, com elas, a educação. De fato, segundo a autora, como os colégios de jesuítas era frequentados principalmente pelos filhos da elite social da colônia, foram eles que serviram de porta de entrada para esses estudantes nas universidades europeias. Em outras palavras, o ensino no Brasil, desde o início, servia sempre mais a classe alta da população e o tipo de relacionamento existente entre eles e as famílias era, evidentemente, restrito a essas famílias da elite. A expulsão dos jesuítas não significa, no entanto, que se pretendia democratizar o ensino na Colônia, oferecendo-o a todos, mas apenas torná-lo mais endereçado ao novo modelo econômico.

O resultado da expulsão dos jesuítas foi, porém, um tanto desastroso para a educação, conforme comentam Freitag (2006) e também Romanelli (2001), pois nada se fez no lugar deixado vago pelos mesmos. Ou seja, expulsou-se os jesuítas, mas não tratou-se de criar um sistema de ensino que os sucedessem. O ensino ficou abandonado à própria sorte de cada um, valendo-se os que podiam, dos mestres que recebiam em troca do ensinar, o que nos leva a pensar que talvez aí esteja a gênese do ensino particular assumido diretamente pelo Estado em nosso país.

Conforme observa Ribeiro (2001), até então não existia escola pública no Brasil, sendo exatamente esse tipo de instituição o que pretendia implantar a coroa portuguesa, sem sucesso, pois uma vez expulsos os jesuítas, todo o sistema de educação por eles montado acabou ruindo e assim permaneceu por décadas, sofrendo a carência de mestres e insuficiência de recursos financeiros. Ou seja, não se permitiu a continuidade do ensino até então praticado pelos jesuítas e tampouco se implantou no país as escolas para o ensino laico como era pretendido.

Mudanças, ainda que pequenas, só começariam a ocorrer no período em que D. João VI, esteve no Brasil (1808-1821), muito embora o ensino que se começava a praticar estava destinado muito mais à formação superior, com a criação de academias de escola de cirurgias, cujo propósito maior, senão único, no dizer da autora, era o de servir ao próprio exército, visto que a defesa do território era então mais importante naquele momento.

Conforme Ribeiro (2001), Freitag (2006) e também Romanelli (2001), a educação implantada no período em que a corte esteve alojada na colônia, e também em momentos seguintes, continuava sem atender às camadas populares, sendo que a instrução elementar não mereceu os devidos cuidados da administração e ficou relegada a um segundo plano. Romanelli (2001) chama a atenção para o fato de que o Brasil, mesmo após sua independência, continuou com um regime monárquico, ao contrário dos demais países que se formaram a partir da independência em relação à Espanha, que se constituíram como Repúblicas. Assim, conforme a autora, enquanto em países europeus ou nos Estados Unidos já se delineava um novo tipo de educação, com escolas especialmente voltadas para atender à nova demanda criada pela industrialização, no Brasil, vivendo uma economia essencialmente agroexportadora e movida por alguns poucos grandes proprietários à base de serviço escravo principalmente, a educação não só não era oferecida às camadas mais baixas da população como era até mesmo vista como prejudicial.

Em resumo, escravizados e mesmo a massa de cidadãos livres se davam melhor como mão-de-obra, sem necessidade de uma educação. Foi de forma um tanto lenta que após a Independência, os princípios liberais e democráticos defendidos desde a eclosão do Iluminismo na Europa, acabaram por penetrar no campo da educação, e assim mesmo, lembra Ribeiro (2001), apenas na forma de propostas. Seguiu-se, segundo a autora, um verdadeiro conflito de interesses, pois ao mesmo tempo em que os setores liberais pretendiam uma educação que atingisse todas as camadas da população, também se encontravam uma infinidade de empecilhos, a começar pelos interesses em jogo. Os liberais pretendiam a modernização do país, sendo, portanto, a favor da industrialização e, com ela, da libertação dos escravos e da educação para todos, como forma de preparar mão-deobra. Os conservadores, por sua vez, representados principalmente pelos grandes proprietários agrários, estavam satisfeitos com a mão-de-obra de que dispunham. A autora observa que para os liberais a educação era vista como sustentáculo da nova ordem que se instalava e a situação deplorável da instrução popular no país evidenciava a enorme distância que separava a realidade do ideal acalentado.

De fato, como mostra Ribeiro (2001), Freitag (2006) e também Romanelli (2001) a educação era escassa em algumas províncias e praticamente inexistentes em outras; situação essa que se manteve durante o Primeiro Reinado e praticamente se perpetuou pelo Segundo, com pequenas alterações. Durante todo o Império, portanto, período que vai de 1822 a 1889, o quadro geral da instrução pública, mesmo enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente; contudo, quanto aos estudos primários e médios, algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu à Independência.

Ribeiro (2001) aponta como causas que obstaram a ampliação e o enriquecimento do ensino elementar, desde a falta de pessoal docente devidamente habilitado até outras razões ou interesses mais prementes. Nas províncias, a dispersão da população, o número insuficiente de escolas, o despreparo e o descontentamento dos professores mal remunerados, a ignorância dos pais que se recusavam a mandar instruir os filhos - razão pela qual, das poucas escolas existentes, muitas cerravam as portas por falta de frequência -, faziam com que a instrução primária, limitada a rudimentos de leitura, da escrita e do cálculo, apesar do enriquecimento previsto na legislação, beneficiasse apenas uma parcela mínima da população. Dessa forma, conforme Romanelli (2001), o Império legou à República uma vasta tarefa a cumprir no campo da instrução pública, muito embora a escola já tivesse adquirido características mais próximas da escola que se tem hoje, qual seja, como instituição destinada à formação geral dos indivíduos. Seu grande mal era atender a um número limitadíssimo desses indivíduos.

A Proclamação da República, em 1889, traz, entre outros aspectos, a separação entre Igreja e Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos, bem como liberdade de crença e de ensino. Porém, no dizer Ribeiro (2001), o novo regime também não trouxe alterações significativas para a instrução pública e nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, pois significou apenas a continuidade do movimento de ideia que se iniciara no Império. Essa ausência se faria sentir até mesmo nos estertores da Primeira República, isto é, até a segunda metade da década de 1920, pois a ausência de uma política nacional de educação era agravada pela inexistência de um ministério especificamente destinado aos negócios da educação. No dizer da autora, nessa mesma década, com a divulgação dos princípios e ideais da escola renovada, a remodelação das escolas normais, no sentido de acentuar o seu caráter de instituição de natureza profissional, era cada vez mais insistentemente reclamada. As escolas normais persistiram até o final da Primeira República como instituições híbridas, que misturavam, ao lado de um exíguo curso profissional propriamente dito, um ensino de humanidades quantitativamente significante. O ensino secundário apresentava-se como seletivo e desprovido de finalidade formativa própria; sua função imediatista era apenas a de preparo para as instituições de ensino superior. A fim de que o ensino secundário pudesse proporcionar "um preparo fundamental e geral para a vida", a última reforma de ensino promul-

gada na Primeira República foi instituída a obrigatoriedade da seriação e aprovação nas matérias de cada ano, para a promoção ao posterior, abolindo os exames preparatórios. Porém, a situação só seria realmente superada depois da Primeira República.

Em Ribeiro (2001) e Romanelli (2001) pode-se depurar a informação de que a mentalidade acadêmica e a valorização negativa do trabalho manual herdada da escravidão continuaram a constituir entraves ao desenvolvimento do ensino técnicoprofissional, mesmo porque, o nível de industrialização e a agricultura no país ainda não apresentavam grande demanda. Enquanto as instituições de ensino profissional industrial e agrícola situavam-se quase que exclusivamente no nível elementar, recrutando alunos que não haviam realizado estudos primários, o ensino comercial, desde os seus primórdios, no Império, realizou-se em nível pós-primário, contando com escolas particulares, embora também submetido à ação normativa e unificadora do governo federal. Cresce, assim, a consciência da necessidade de organização de um sistema "nacional" de ensino, com unidade de direção e inspirado numa política também nacional e acentua-se cada vez mais por volta do final da Primeira República.

Para Romanelli (2001), a queda da Primeira República, em 1930, contribuiu para transformar as relações de poder entre o governo federal e os estados, dando início a um período de progressiva centralização política. A Revolução de 1930 dá início a um período de passagem de uma sociedade pré-capitalista, agrário comercial e artesanal para uma sociedade urbano-industrial. Isto significou o aumento da população urbana relativamente à rural, e o aparecimento de novas ocupações ligadas à vida urbano-industrial. A educação escolar começa a ser procurada como um meio de êxito profissional e de acesso a posições socialmente valorizadas, ou seja, cresce a demanda por educação, e amplia-se a rede de escolas médias.

Conforme se observa ainda em Romanelli (2001) e também em Ribeiro (2001), a Constituição de 1934 ampliou as atribuições da União, inclusive no campo da educação, assumindo competência de traçar suas diretrizes, fixar planos e assim por diante. Essa mesma Constituição estabelecia os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, da educação como um direito de todos. Três anos depois, no entanto, na Constituição de 1937, com a implantação do chamado Estado Novo, muito embora fosse reservado à União o exercício da atividade normativa, a educação passa a ser tratada de forma mais parcimoniosa que a anterior, restringindo os deveres do Estado, eliminando muitas das conquistas do movimento renovador como, por exemplo, o princípio de que a educação é um direito de todos.

As Leis Orgânicas do Ensino, conforme ainda observado em Romanelli (2001) podem ser vistas como uma questão importante por tratarem de uma política educacional centralizadora que traduzia a tentativa de regulamentar em âmbito central a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no País. Essas leis foram promulgadas entre 1942 e 1946, regulamentando minuciosamente os diversos ramos e modalidades de ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normativo e primário.

Para Freitag (2006), ainda que se mantendo fiel à tradição de tratar separadamente cada modalidade ensino, a legislação do Estado Novo teve o mérito de ser abrangente e de aproximar, em termos de duração e divisão em ciclos, os vários ramos do ensino profissional do ensino secundário. As Leis Orgânicas do Ensino representaram a definição perfeita de uma estrutura estratificada de ensino pós-primário, no interior do qual era mantido o velho dualismo entre o ensino popular e de elites.

Conforme Romanelli (2001) e Ribeiro (2001), com o fim do Estado Novo, isto é, a ditadura de Getúlio Vargas, em 1945 e a redemocratização do País, a União ficou incumbida de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e de organizar o sistema federal de ensino. Voltava a figurar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o direito de todos à educação. Embora se definisse a responsabilidade dos poderes públicos sobre o ensino, esse era considerado livre à iniciativa privada, respeitadas as leis que o regulem. Para que os estados pudessem exercer o direito que a Constituição de 1946 lhes outorgara, de organizar os seus sistemas de ensino, seria preciso esperar que a União legislasse sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases à Câmara Federal em 1948, e aprovado em dezembro de 1961 - 13 anos depois. Implícito na organização prevista pelas Leis Orgânicas estava o pressuposto de que o ensino profissional, e não o secundário, deveria absorver grande parte dos candidatos à continuação dos estudos em nível pós-primário. Quando da aprovação da lei de Diretrizes e Bases, não apenas o ensino secundário já estava descaracterizado como ensino de preparação de futuras elites, mas também o técnico de primeiro ciclo já sofrera atenuação de seu estrito e imediato objetivo profissionalizante. Com a LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, deu-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do império. Quanto à estruturação do ensino, a primeira LDB não trouxe soluções inovadoras, conservando as grandes linhas da organização anterior, mas procurava reduzir as diferenças entre os diversos ramos e de proporcionar uma formação básica comum, estabelecendo um núcleo de matérias obrigatórias. A União passou a assumir a função que lhe cabia de coordenar

a ação educativa em todo o País e os estados a tarefa de organizar os seus respectivos sistemas, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino.

Romanelli (2001) mostra que com o regime militar instalado em 1964, ocorreria a progressiva centralização política e administrativa, evidenciando-se uma também progressiva contramarcha no apenas iniciado processo de descentralização estabelecido pela LDB e o planejamento da educação se transferia para os órgãos executivos. A principal mudança introduzida dizia respeito à unificação do ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio, o que significou o prolongamento da escola única, comum e contínua de oito séries. Também em nível de segundo ciclo da escola média, pretendeu-se eliminar o dualismo das escolas profissionalizantes e acadêmicas, integrando-se os vários ramos dos cursos colegiais num ensino de segundo grau orientado para uma habilitação profissional. Essa medida, que representava uma modificação radical na orientação anterior, resultava da tentativa de subordinar a educação à produção e de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o ocupacional. A profissionalização obrigatória não chegou a ser efetivamente implementada, seja na rede particular, seja na rede pública, uma vez verificada sua inviabilidade e também inconveniência.

Sobre o período marcado pelo Regime Militar iniciado em 1964 em nosso país, Freitag (2006) e Lopes (2009), trazem algumas observações importantes. Partindo de uma mesma a análise, embora fazendo colocações levemente distintas, esses autores mostram que a estrutura do ensino médio baseado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 apresentava uma certa deturpação, no sentido de que o ensino profissionalizante estava sendo utilizado pelas classes menos favorecidas como um meio de ascensão que permitia adquirir o diploma formal necessário para as inscrições no vestibular, isto é, não estava ocorrendo de fato uma profissionalização de nível médio, mas uma corrida geral para a universidade. A consequência era a pressão sobre as universidades que acabou por levar a uma reestruturação do ensino universitário no país.

Assim, segundo os mesmos autores, de 1967 a 1979, começa a se falar em planos de ação na área da educação, sendo que em 1969 surge o primeiro, intitulado por Plano Decenal, que posteriormente é seguido por mais dois: Plano Setorial e Plano Quinquenal que vai até 1979, sendo que 1974 os cursos de PósGraduação também ganham um plano específico. Esgotada esta ideologia, recorrese à concepção da educação como investimento, sob o argumento de que não obtêm êxito no presente e no futuro quem não investe adequadamente em educação no momento devido.

Na avaliação de Romanelli (2001), a ideologia da democratização do ensino no Brasil ainda não esgotou de todo a sua força legitimadora das diferenças de classe, coexistindo, assim, com a ideologia mais moderna da educação como investimento. Pode-se dizer que a rede do ensino particular se encarrega de validar a ideologia democratizante, e o ensino oficial a de dar legitimidade da teoria da educação como investimento. A conjunção das duas ideologias, numa síntese de equilíbrio instável, permite por ora a reprodução das relações sociais da produção. De fato, nem a rede oficial é eficaz, nem é democrático o ensino da rede particular. Essa dualidade de ideologias - ecletismo - está dialeticamente inter-relacionada, como a própria existência material das duas redes de ensino. Ela corresponde no nível superestrutural, às interações, na infraestrutura, entre o setor dinâmico e o tradicional da economia. Pelo exposto, conclui-se que a história das políticas educacionais no país, tem como característica uma postura autocrática, excludente, voltada ao fator econômico, sendo que o Estado utilizou-se destas políticas para realizar alianças com as classes de domínio econômico favorecendo-as em seus interesses de mão-de-obra para o trabalho, caracterizam-se ainda como políticas educacionais de dicotomia; a classe dominada e a classe dominante, favorecendo para que os dominados continuem cada vez mais dominados e que a classe dominante goze deste domínio em segurança.

Em Romanelli (2001) vemos que a Constituição, de 1988, ainda que elaborada em aprovada em um contexto democrático, não se afastou essencialmente da divisão de competências fixada pelo constituinte de 1934, conservando as mesmas atribuições para a União. Porém, a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino deixa de ser exclusiva dos estados, reconhecendo-se a existência dos sistemas municipais e admitindo-se a competência concorrente. Mais uma vez se reservava para a União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, a Constituição de 1988 e as propostas e documentos que a ela se seguem, parecem caminhar no sentido de forjar uma nova visão sobre a educação em nosso país, como se pretender analisar no capítulo seguinte.

Conforme Aranha (2006) a partir de meados da década de 1980 começa uma fase de transição entre o autoritarismo do governo militar e a busca por transformações de cunho social, administrativo, econômico e político, sendo que a educação se beneficiou sobremaneira com essas transformações na década seguinte, com a criação de promulgação de vários institutos garantidores da democratização da educação em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar os principais aspectos

históricos da Educação, notadamente em relação do Brasil, este artigo procurou mostrar que, em primeiro lugar, a Educação é a apropriação da cultura humana produzida historicamente e que é por meio da mesma que o ser humano atualiza-se, enquanto sujeito histórico.

Nesse sentido, tendo a escola como a instituição cuja missão é promover a Educação, e tendo o educador como elemento essencial dentro da escola, pode-se perceber que a estreita relação entre educação, escola e Educação precisa ser compreendida em toda a sua clareza pelo próprio educador, para que este possa compreender também o seu papel.

Educar não é simplesmente administrar escolas ou ministrar aulas, o que significa que ser educador é algo muito mais relevante, mais nobre, para a formação da própria sociedade.

Ser educador significa, antes de tudo, compreender a importante missão que se tem pela frente na formação dos indivíduos para as gerações futuras.

Isso tudo significa que o conhecimento sobre essas relações, tanto quanto o conhecimento sobre as disciplinas que ministra, forma a base para a estrutura educacional, isto é, para a formação docente.

Nesse sentido, este artigo procurou oferecer apenas uma pequena visão sobre as questões que envolvem a formação docente, considerando que o papel histórico da docência é, sem dúvida, o primeiro grande passo para essa formação, mas que não se deve parar por aí.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. de A. História da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2006.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 9 ed. São Paulo: Moraes, 2006.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane M. T. Perspectivas históricas da educação. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.

RIBEIRO, Maria L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 5 ed. São Paulo: Moraes, 2001.

ROMANELLI, Otaiza de O. História da educação no Brasil. 26 ed. São Paulo: Vozes, 2001.

A INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

ANA CRISTINA MARTINEZ

RESUMO:

As principais conclusões mostram que apesar das dificuldades e de necessitarem ainda de se capacitarem mais, os educadores procuram promover a inclusão por terem consciência de sua importância para a pessoa com necessidades educacionais especiais, no que tange o desenvolvimento de suas potencialidades, mostrarem seus valores e participar da edificação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. O presente estudo tem como objetivo conhecer como a inclusão está sendo aceita na rede regular de ensino, suas implicações no trabalho pedagógico dos professores e no que a legislação se respalda nesse novo quadro da educação. Para atingi-los, foi feita uma pesquisa para conhecimento dos dispositivos legais que dão suporte ao trabalho de inclusão, análise sobre a capacitação dos profissionais da educação e se as condições de trabalho favorecem a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Integração; Preconceito.

INTRODUÇÃO

A inclusão ultrapassa dimensões: humanas, sociais e políticas, se expandindo gradativamente dentro da sociedade, auxiliando no desenvolvimento das pessoas, contribuindo de uma forma geral para a reestruturação de práticas e diversas ações inclusivas e que evitem preconceitos.

Muitas vezes a educação inclusiva é confundida com a educação especial, embora contemple, se configura na diversidade inerente à espécie humana, que busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos educandos, em salas regulares, dentro de um sistema regular de ensino, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos.

A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a educandos com deficiência diversificada como: mental, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a educando com altas habilidades, superdotados, desde a educação infantil até a educação superior. No Brasil o ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência não podendo ser supridas nas escolas regulares.

A inclusão de todos na escola e na rede regular de ensino chegou sem planejamento; nem as escolas, nem os professores estão totalmente preparados para promover o desenvolvimento dessas crianças, pois esta parcela da população sempre foi encaminhada para a educação especial. Um dos documentos mais citados é de SALAMANCA STATEMENT, cuja produção foi realizada em 1994, por mais de trezentos representantes de noventa e dois governos de vinte e cinco organizações internacionais, priorizando, ensino igualitário a todos com deficiência. Há leis que obrigam garantir uma sociedade mais justa, igualitária, para todos

No entanto, a prática inclusiva aponta para algumas dificuldades reais, com profissionais incapacitados falta de estrutura física da escola, materiais pedagógicos, infelizmente esses problemas ainda se encontra nas unidades de educação. Na questão da inclusão dos educandos com necessidades especiais há um agravante maior que dificulta o avanço. Trata-se da diversidade de problemas que podem ser encontrados como as deficiências: auditiva, motora, visual, múltipla, distúrbios psíquicos, síndrome de Down, entre outras. Cada tipo de deficiência exige um atendimento específico que por sua vez, exige profissionais preparados para lidar com as necessidades e dificuldades apresentadas por essas diferentes crianças especiais. Criança especial exige atenção especializada.

Este trabalho acadêmico discute a educação especial, seu lugar no Ensino Escolar, o valor dos trabalhos relacionados a alunos com deficiência intelectual e as possibilidades de investimentos às escolas, especiais ou regulares, para melhor qualificação no processo de organização de conteúdos ao longo do período fundamental, que sejam capazes de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos que frequentam o ambiente escolar.

Para a redação deste trabalho, se fez necessário uma revisão de algumas obras literárias que tratam sobre o tema em questão, seu histórico, as políticas educacionais que falam do mesmo assunto e as práticas educativas que enfatizam os trabalhos com alunos que fazem parte da educação especial e inclusiva nas escolas.

Os professores, nos dias atuais, se deparam em sala de aula com alunos que apresentam problemas de aprendizagem os quais dificultam o desempenho escolar e a aquisição de conhecimento dessas crianças. É necessário destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos.

A aprendizagem acontece por meio de experiências motoras, e proporcionam o seu desenvolvimento, tornando-o algo essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como correr, andar, entre outras. Para desenvolver qualquer habilidade motora, a criança precisa de um ambiente repleto de estímulos interessantes

A realidade atual, tanto escolar, familiar como também a social, tem exigido da escola o cumprimento de um papel de mediadora do aluno com o mundo atual. Discutir sobre as questões da Educação Inclusiva é uma tarefa difícil devido às diferentes vertentes que esse tema vem assumindo no cotidiano de cada indivíduo.

A preocupação em relação a tal acesso é se o mesmo tem sido oferecido pela escola para cada pessoa, de maneira que todos aprendam realmente os conteúdos curriculares e desenvolvam suas habilidades e competências, ou seu oferecimento tem acontecido somente para cumprir a legislação.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Isso tudo implica na reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de todos os alunos. Sendo uma abordagem mais humanista e democrática que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como principais objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESPECIAL

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares, tem sido intenso nos últimos anos. Atualmente, o MEC vem fazendo um esforço para reformar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. Conheça a seguir os principais textos, em ordem cronoló-

gica. Alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

1.3 – As Leis Brasileiras que regulamentam a inclusão

1961 – Lei Nº 4.024, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de "excepcionais". Segue trecho: "A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade."

1971 – Lei Nº 5.692, A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com "deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial". Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, "a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

1989 – Lei Nº 7.853 O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação afirma, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Ou seja: exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, consequentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069 Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada "integração instrucional", um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, "empurrando-os" para a Educação Especial.

1996 – Lei Nº 9.394, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Também afirma que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular". Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto Nº 3.298 O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no "contexto socioeconômico e cultural" do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei Nº 10.172 O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, "como modalidade de educação escolar", deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que "a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência" era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2 O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado".

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002 A resolução dá "diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".

2002 – Lei Nº 10.436/02 Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2005 – Decreto Nº 5.626/05 O decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior). 2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07 O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos".

2008 – Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular". O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 - Decreto Nº 7.611 Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público- -alvo da educação especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 - Decreto Nº 7.480 Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

2012 – Lei nº 12.764 A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados". O entrave para a inclusão é a palavra "preferencialmente", que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Apesar de todas as leias acima citadas, a impossibilidade de fazê-las viger na totalidade, mostra o quão despreparados socialmente estamos, pois, apenas matricular a criança na escola, não lhe promoverá a real inclusão, mas sim ela está inclusa no ambiente escolar, continuando a ser exclusa.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino

é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais, tanto na esfera federal, quanto estadual. Em âmbito federal, dentre outras iniciativas, o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal se refere ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências, "preferencialmente na rede regular de ensino". De acordo com a autora: "A questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas com deficiência enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social" (SANTOS, 1997, p. 22-23).

Pode-se dizer que esta discussão mais ampla sobre a inclusão, fundada na movimentação histórica decorrente das lutas pelos direitos humanos, não mais se constitui numa novidade, levando-se em consideração que tais princípios já vêm sendo veiculados em forma de declarações e diretrizes pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em suas nuanças, no que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios de participação e direitos humanos se inserem, incluindo-se o educacional (tão frequentemente preconizado como uma das principais alavancas de crescimento e projeções sociais do mundo moderno), ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão pode assumir.

A política Nacional de Educação Especial, elaborada em 1994 (Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1994), o Ministério da Educação e Cultura estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção das pessoas com deficiências, e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma perspectiva foi posteriormente reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001).

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disputa se deu pela retirada do texto introdutório de detalhamentos sobre a educação inclusiva, um trecho que havia sido redigido por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema. Além disso, o documento cita a necessidade de uma "diferenciação curricular", o que é repudiado por especialistas, por ser uma forma de discriminação.

Antes disso, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos, a principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, aprovada em 2014, essa opção foi mantida Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil.

ENSINO INTEGRAL E A INCLUSÃO

Ao longo dos anos, existe entre os educadores uma preocupação com a maneira adequada de contribuição de cada profissional com a formação de um indivíduo crítico, responsável e que se integre integralmente na sociedade, sendo necessário para tanto que as dificuldades encontradas pelos alunos em sala de aula sejam trabalhadas de maneiras diferenciadas no cotidiano da escola.

É essencial, para o desenvolvimento da criança de maneira integral, que o processo de ensino e aprendizagem seja adequado para que o educando adquira conhecimentos, informações e interaja socialmente. Mesmo sendo de grande importância os conteúdos apresentados de maneira acadêmica para os educandos, se faz necessário que os mesmos saibam e consigam trabalhar em grupos, para com isso serem capazes de aprender e de viver em sociedade.

Aprendendo, processo que faz parte do mundo da criança, o indivíduo se socializa com mais facilidade e vive melhor, desenvolvendo mais seu ser social e se tornando capaz de tomar decisões e descobrir com maior tranquilidade como enfrentar o mundo dos adultos (KRAMER, 1989, p. 19).

Para que tal aprendizagem seja alcançada, se faz necessário que o professor conheça seus alunos na sua individualidade, oferecendo para isso, um ambiente estimulador, atividades diferenciadas, estruturas de ensino capazes de levar o aluno a construir seu conhecimento de maneira adequada que facilite suas vivências individuais e coletivas.

Para que todo o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo, é necessário que seja realizada uma nova organização na prática pedagógica do professor. Tal prática tem que ser revisitada constantemente, deixando os moldes da educação tradicional para trás e passando a utilizar o lúdico como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança, dando ênfase para o desenvolvimento que apresenta dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, seja tal dificuldade devido distúrbios, transtornos ou até mesmo os métodos adotados em sala de aula (PEREIRA, 2005, p. 20).

Muitas crianças podem não conseguir se desenvolver integralmente nas diferentes linguagens educacionais, não apresentando nenhum fator externo a elas que lhes cause limitações no processo de ensino e aprendi-

zagem; é o caso das crianças que apresentam distúrbio de aprendizagem. Essas crianças manifestam tais dificuldades através de "déficits" linguísticos, alteração no processamento auditivo, além de vários fatores que podem prejudicar de maneira significativa o aprendizado da leitura e da escrita, como também o aprendizado de matemática (GARCÍA, 1998, p. 31-32). O conceito dado para distúrbio, transtorno, dificuldade ou problema de aprendizagem tem feito parte de grandes discussões entre os especialistas que trabalham com tais diagnósticos, com a prevenção e a reabilitação do processo dos indivíduos que apresentam as dificuldades de aprendizagem.

AS BARREIRAS DO PROCESSO INCLUSÍVO

Por vezes também, essas crianças visitam vários profissionais, de diferentes áreas para passarem por avaliações que acreditam ser suficientes para concluírem quanto à sua dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Muitos fatores podem favorecer situações que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem: os fatores emocionais, os fatores físicos ou sensoriais, os de deficiência na linguagem, a falta de estímulos apropriados para a aquisição da base alfabética, dislexia, entre outras. Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem surgem por meio de uma associação de causas. Quando a dificuldade de aprendizagem está relacionada à escola, o motivo pode ser a metodologia utilizada, motivação escassa, relacionamento professor-aluno, a necessidade de uma adaptação curricular, entre outros. Alguns alunos vêm para a escola com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isto se constitui em desvantagens cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Segundo Garcia (1998), a criança que apresenta alguma deficiência física ou sensorial necessita de um acompanhamento médico adequado, que atenda às suas dificuldades e permita que ela encontre uma maneira satisfatória para aprender. As dificuldades em relação a linguagem também afetam a aprendizagem da leitura, pois essa depende imensamente da oralidade. Para se dar início ao processo de alfabetização é necessário que o educando apresente um certo nível de maturidade, pois tal aprendizagem se dá através de experiências adquiridas anteriormente (GARCÍA, 1998, p. 34).

Crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria demonstram problemas emocionais, enfrentam momentos de tristeza e ansiedade, e apresentam desinteresse pela aprendizagem, chegando até mesmo a se isolar. Porém, com atendimento apropriado e atividades psicomotoras adequadas, as dificuldades de aprendizagem existentes podem ser superadas. Pain afirma:

Os fatores ambientais interferem muito, como a questão da nutrição e da saúde da criança, bem como a criança que não dorme muito bem, ou seja, o necessário. Uma carência alimentar tanto quantitativa quanto qualitativa pode ocasionar em déficit alimentar crônico e que acarreta em distrofia generalizada, afetando sensivelmente a capacidade de aprender. [...] essas perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas não configuram por si sós um problema de aprendizagem. Se bem não são a causa suficiente, aparecem, no entanto, como causa necessária (PAIN, 1989, p. 29).

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

A Educação não é uma esfera estática. Intrinsecamente, é um conjunto de processos que prevê contínuas discussões, aprimoramentos, revisão pedagógica. Some-se a isso a compreensão de que o cérebro é, por sua vez, uma estrutura moldável a partir de estímulos externos, e é ele o órgão responsável pelo aprendizado e memória do aprendiz. Conhecer esse funcionamento contribui de forma eficiente para que o processo passe por aprimoramentos de fato eficientes (RELVAS, 2010, p.26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aponta legalmente quais são os direitos e deveres das pessoas inclusivas, porém é mais fácil criar leis, do que criar

possibilidade para a vigência das mesmas. Será mesmo possível, ao professor melhor intencionado, que busca aprimorar sua prática, estudando e munindo-se de informações, fazer cotidianamente, dentro da sala de aula, com mais 30 alunos, a inclusão? Considerando que existe sim o movimento inclusivo, famílias que solicitam seus espaços, leis que asseguram direitos, ainda é preciso pensar socialmente como fazer a inclusão de fato acontecer. A consideração final aqui, leva a uma reflexão e mais ainda a buscar urgentemente planos de ação para colocar em prática todos esses direitos.

É animador constatar que existe uma grande preocupação com a aprendizagem de todas as crianças. Sabe-se que é um desafio para os profissionais, pois atender as necessidades tanto dos alunos ditos normais como dos deficientes supõe dar um novo significado para a diversidade, com vistas a uma reestruturação do trabalho pedagógico para que se processe uma aprendizagem efetiva e inclusiva.

A partir do movimento de inclusão, o profissional tem buscado competências que facilitem a convivência com os deficientes, superando os preconceitos em relação à minoria excluída. Tem buscado sempre formas de adaptar–se às situações novas que aparecem no seu dia-a-dia. É indispensável uma revisão na formação dos profissionais para que saibam reconhecer e encontrar caminhos para atender a todos, com deficiência ou não.

No decorrer deste trabalho pôde-se perceber que sob o ponto de vista legal, educacional, político e filosófico, o direito à educação inclusiva está garantido, mas na prática o discurso se diferencia. O que ocorre neste processo é a criação de fundamentos legais inclusivos que são propostos para a escola mesmo que está ainda não tenha a estrutura física necessária para que possa se processar a integração dos educandos com necessidades educacionais especiais, e os profissionais, aos quais foi a atribuída a tarefa de educar esses alunos careçam de preparos especializados para tal.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Cristina: Inclusão dá trabalho. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Adaptações Curriculares. Em: Boletim Salto para o futuro: Formando educadores para a escola inclusiva. Brasília: MEC, 2001, p. 15-20.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

_____. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, 1997.

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e Educação. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

CNE/CEBP. Parecer nº17, de 30 de janeiro de 2001.

CUNHA, Edilson Alkmin. Programa de ação mundial para pessoas com deficiência:

Tradução. Brasília, 1997.

GUIMARÃES, Tânia Mafra. (Org.). Educação Inclusiva. SEMG. Belo horizonte, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Maria Teresa Egler. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual, Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MORENO, Patrícia Cândido. As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar. 2018. Disponível em: . Acesso em: 16 jan.2019.

PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA

ANA LÚCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO

RESUMO

Conhecer mais sobre a síndrome de autismo foi de certa forma prazerosa, pois, no decorrer deste trabalho pudemos aprender mais sobre seu comportamento, suas necessidades, seus hábitos e conflitos. Aprendemos também sobre as dificuldades de inserção no contexto social e educacional. Observamos que o número de autista cresce assustadoramente, exigindo atenção e dedicação dos educadores, da escola e dos familiares. Ressaltamos que a mudança de paradigma tão necessária nas escolas deve acontecer nas práticas voltadas para inserção e envolvimento do aluno portador de autismo. Faz-se necessário neste contexto, as parcerias para soluções dos problemas, ampliando o conhecimento sobre o autismo.

Palavras-chave: Estratégias, Sinais, Carência.

ABSTRACT

Getting to know more about the autism

syndrome was kind of pleasurable, because in the course of this work we were able to learn more about his behavior, his needs, his habits and conflicts. We also learned about the difficulties of insertion in the social and educational context. We observed that the number of autistic people grows alarmingly, demanding attention and dedication from educators, school and family. We emphasize that the paradigm shift that is so necessary in schools must happen in practices aimed at the insertion and involvement of students with autism. It is necessary in this context, partnerships to solve problems, expanding knowledge about autism.

Keyword: Signs, Strategies, Deficiency.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é considerado uma síndrome neuropsiquiátrica caracterizada por manifestações comportamentais acompanhadas por déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. As anormalidades no desenvolvimento também são características do autismo, as quais podem ser detectadas nos primeiros três anos de vida e persistir até a idade adulta.

Apesar da relevância, a etiologia do TEA ainda permanece desconhecida.

Neste trabalho de conclusão de curso analisa-se os desdobramentos ocorridos na política/ legislação de educação especial no Brasil, no que se refere ao Autismo, após a Declaração de Salamanca realizada em 1994, na Espanha. Este trabalho faz uma reflexão sobre a inclusão que tem sido objeto de discussão e analises no campo geral da educação escolar. Para isso, busquei contribuições teóricas em Mazzota (1996), Albuquerque (2007) e Mantoan (1997). Estes teóricos apontam que a educação inclusiva não funciona na prática devido ao despreparo do sistema escolar para lidar com a diversidade. Com esta pesquisa conclui-se que a escola precisa fazer mudanças urgentes, na maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar. Pensar em construir uma outra escola, não para atender e incorporar os alunos com deficiência, mas uma escola com projeto pedagógico flexível, aberto, dinâmico para incluir a todos com suas qualidades e diferenças. Um projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas formas de educação, fazendo a ruptura com a educação reprodutora.

Esse Projeto partiu da abordagem específica . Tendo em vista os objetivos do estudo, foi realizado uma revisão bibliográfica em livros sobre Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial, a Constituição da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação e Cultura que se trate da Educação Inclusiva, Declaração de Salamanca, e a História da Educação Especial e sua Políticas Públicas e bibliografias já indicadas nas referências bibliográficas em anexo e em artigos da Internet – google acadêmico e scielo.

Optou – se por selecionar artigos sobre Leis e Políticas Públicas no período entre 2000 a 2010. Para identificar os artigos foi utilizados os seguintes descritos de assunto: A Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil.

Algumas referências foram obtidas na íntegra pelas bases de dados acessados por internet – Scielo, Google Acadêmico e acervos pessoais de docentes de uma unidade escolar de uma cidade no interior de São Paulo.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nesse trabalho de pesquisas foi apresentado um histórico da Inclusão de crianças com Autismo em Educação Infantil, conforme bibliografia em anexo, onde nota-se que em tempos não muito distantes as crianças que nasciam com alguma anomalia eram consideradas doente mental, independentes da doenças acometida, e por esse motivo eram rejeitadas por seus familiares e pela sociedade e muitas vezes internadas em manicômios sem nenhum tratamento, segregadas e afastadas da sociedade .

Após as duas grandes guerras mundiais que aconteceram, começa a aparecer alguns resultados em relação a pessoas com deficiência. As sequelas dessas guerras marcaram a humanidade e em 1925 na OMT – Organização Mundial do Trabalho foi adaptada a recomendação nº 22que reconheceu as necessidades a cercado trabalho das pessoas portadoras de deficiência.

Efetivamente nos períodos pós guerra a ideia de habilitação e reabilitação dos mutilados de guerra era chamado " heróis Sobreviventes ".

Verifica-se assim que a 2ª guerra mundial trouxe a necessidade de políticas públicas e leis que tratassem a pessoa com deficiência como indivíduos aptos ao trabalho, e então o movimento e interesse por pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência começa a surgir. A medicina começa estudos mais detalhados sobre as deficiências, observações, criações de métodos, tudo para melhorar a vida de pessoas com deficiência, onde surgem tratamentos diferenciados para cada necessidade.

As pessoas que eram portadoras de necessidades especiais não se encontravam mais envolvidas pelo medo, tampouco excluídos desumanamente da sociedade.

No século XIX começa a surgir o assis-

tencialismo e os primeiros programas para prover cuidados e atenção à saúde dessa parcela da população excludente, e as escolas especiais começam a surgir.

Em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos assegura o direito a todos na educação gratuita.

Logo, em 1950 foi fundado a AACD mantendo um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil.

A formação dessas instituições foi muito importante para o desenvolvimento da educação especial no Brasil, quando começa a surgir ideias de incluir pessoas segregadas nessas instituições em escolas comuns.

Em 1961 foram feitas leis efetivas para a educação especial e na década de 70 as escolas comuns começaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiências em classes comuns e em 1971 foram regulamentados os conselhos de educação e finalmente em 1980 surge a educação inclusiva.

Na década de 90 surge a Declaração de Salamanca e em 1998 a nova promulgação da Constituição Brasileira concebe a educação no artigo 208 garantindo o entendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994 o Brasil reestrutura a sociedade para possibilitar a convivência dos diferentes.

A partir daí surgem indicadores da interpretação da educação especial como modalidade de ensino. O Brasil concordou e se comprometeu com os argumentos produzidos em Salamanca (Espanha em 1994)e assim começa o aumento gradativo das matrículas de alunos com deficiências no ensino regular.

A LDB da Educação Nacional 9394/96 foi aprovada se pronunciando favorável aos artigos 58 e 59 de inclusão, assim o Brasil caminha em prol a inclusão.

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também percebe-se sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração somapsíquica.

Nos primeiros anos de vida da criança, o aprendizado é muito importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, a Educação Infantil tem seu papel fundamental utilizando métodos que possam de certa forma facilitar a absorção de todo o conteúdo ensinado. O lúdico é um dos primeiros métodos utilizados para o desenvolvimento da criança, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico onde possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, onde leva a criança a descobrir seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Outra etapa a se cumprir na Educação Infantil é a alfabetização que surgiu através de uma necessidade de comunicação no dia a dia da humanidade, ensina o aluno a decifrar símbolos formando palavras, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Já o letramento, que acompanha esse método indispensável, é levado para o lado cultural, onde ensina a criança a se desenvolver lendo, tendo prazer em fazer leituras de livros, notícias e ter ideias próprias como um uso social para a escrita e leitura.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser consi-

derada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

As atividades de vida diária (AVDs) são fundamentais para a adaptação, a sobrevivência e o convívio adequado do indivíduo em ambiente social. As AVDs englobam ações e habilidades a serem desempenhadas no dia a dia e, portanto, dizem respeito ao bem-estar e à autonomia de vida (Grab e Belfiore, 2016).

Habilidades relacionadas a higiene pessoal, como tomar banho, escovar os dentes, usar adequadamente o sanitário cortar as unhas, lavar as mãos e trocar-se podem auxiliar o individuo na aquisição de autonomia para melhorar a qualidade de vida e aumentar a autoestima.

O treino de toalete tem sido um desafio fundamental para pais e cuidadores. Esse é um marco importante no desenvolvimento infantil e é um desafio ainda maior para pais de indivíduos com necessidades especiais (Call e col., 2017).

É muito importante para os cuidadores e familiares implementar na rotina diária uma serie de estímulos que propiciem a vivência motora destas habilidades onde o indivíduo internalize tais movimentos para a aquisição de autonomia.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas da terceira idade.

Em que mercado de trabalho o psicomotricista atua? Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35).

É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A - concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e principalmente de

perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação de comportamento, sobra-lhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade. É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro da concepção, faltando-lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que policia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre melhor absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - comportamento: o comportamento de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma atitude de o professor não

C - compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos relembrar que, até bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Como educadores olhamos o brincar como uma possibilidade de intervenção que auxilia de forma significativa no desenvolvimento da criança, e em especial, das que se encontram na mais tenra idade. Muitas vezes, o que para a criança é um simples ato de brincar, para nós é muito mais, é um momento de aprender, de experimentar, vivenciar e desenvolver.

Quando a criança brinca, ela desenvolve os domínios cognitivo, afetivo e motor. Além de ser um momento repleto de processos e situações que privilegiam o desenvolvimento de ações internas e externas para ela. Outro fato de destaque refere-se à questão de que, por meio do brincar, a criança aprende a conviver em grupo (relações sociais), a respeitar regras, a aceitar o outro e a suas próprias limitações (emoção e afeto).

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se a representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

AS DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO

O autismo segundo a O.M.S Organização Mundial da Saúde é uma disfunção global do desenvolvimento.

Para Bueno (2001), é uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apropriadamente ao ambiente — segundo as normas que regulam essas respostas).

Ainda para Bueno (2001) esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento

(TID), do inglês pervasive developmental disorder (PDD). Entretanto, neste contexto, a tradução correta de "pervasive" é "abrangente" ou "global", e não "penetrante" ou "invasivo". Mais recentemente cunhou-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para englobar o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação O Autismo Infantil foi descrito inicialmente por Kanner em 1943 quando ele identificou crianças apresentando prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, e caracterizou essa condição como sendo única e não pertencente ao grupo das crianças com Deficiência Mental.

Desde 1938 nossa atenção foi atraída por certo número de crianças

cuja condição difere tão marcada e singularmente de tudo que foi relatado até o momento, que cada caso merece, e espero que acabe por receber. Uma detalhada consideração de suas fascinantes peculiaridades. Neste artigo, a limitação necessariamente imposta pelo espaço pede uma apresentação resumida do material clínico; pela mesma razão as fotografias também foram omitidas. Como nenhuma das crianças deste grupo atingiu ainda uma idade superior a onze anos, este relato deve ser considerado preliminar, a ser ampliado à medida que os pacientes forem crescendo e mais observações sobre seu desenvolvimento sejam feitas. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: "Autistic disturbances of affective contact", na revista Nervous Children, número 2, páginas

217-250. Nela, descreveu o“isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice", denominando-as de "autistas". Caracterizado como um distúrbio profundo do desenvolvimento, o autismo foi pela primeira vez descrita cientificamente, em 1943, no artigo "Distúrbios autísticos de contato afetivo", do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Neste artigo, Kanner não definiu especificamente o termo autismo, mas descreveu o quadro clínico de 11 crianças, de onde foi possível extrair características comuns consideradas essenciais, cada uma das quais nos sugere, neste momento, algumas indagações.

Destaca-se nesse quadro, o papel atribuído ao "isolamento autístico", descrito por Kanner (op. cit.), como presente desde o início da vida da criança, sugerindo assim, um caráter inato. Mais tarde, observa que o distúrbio pode aparecer, após um desenvolvimento aparentemente normal, até aproximadamente os 30 meses de vida.

A grande contribuição de Kanner, ao caracterizar o autismo como uma síndrome independente, com um quadro clínico que a diferencia de outras síndromes psiquiátricas (como debilidade, esquizofrenia, etc.), não foi suficiente para possibilitar uma definição precisa do autismo. Não há consenso sobre os instrumentos avaliativos, seus sintomas (primários ou secundários), bem como sobre os mecanismos desencadeadores de tal quadro.

ESTATÍSTICAS E AS HIPÓTESES

Dados preliminares do Censo Demográfico de 2010, divulgados recentemente pelo IBGE, apontam que o numero de pessoas com deficiência no Brasil é de 45 milhões, ou seja, quase 24% da população. Dentre estas, quase 3 milhões são pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, o numero pode ser ainda maior, já que não foram consideradas pelo IBGE, patologias e síndromes como perturbações, neuroses, esquizofrenia e autismo. O autismo – síndrome sem cura, afeta o desenvolvimento de atividades como interação social, comunicação e contato – segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) o autismo atinge 70 milhões de pessoas no mundo.

Uma nova perspectiva sobre a pesquisa do autismo com o desenvolvimento de "Teoria bacteriana" do autismo. O distúrbio de crescimento mais rápido desenvolvimento no mundo industrializado, o autismo tem aumentado um espantoso 600 por cento nos últimos 20 anos. A ciência não pode dizer por quê. Alguns dizem que é desencadeada por fatores ambientais e apontam para outra estatística intrigante: 70 por cento das crianças com autismo também tenham sintomas gastrointestinais graves. Poderia autismo realmente começar no intestino.

É importante que o tema autismo seja estudado de uma forma bastante abrangente e com bastante flexibilidade, aceitando a diversidade de abordagens, a fim de poder interagir e unir todas as visões distintas, pois, é desta maneira que se poderá contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o autismo. Antes mesmo de iniciar uma analise com maior profundidade da difícil trajetória do aluno com autismo, é importante conhecer o universo que envolve o aluno com autismo e não limitar seu funcionamento mental e suas capacidades de aprendizagem.

Vygotsky estabelece num processo de relação com o outro, partindo do pressuposto que as relações pessoais constituem o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento. No caso do autista essa relação com o outro se torna um motivo de intrusão, sendo que o autista quase nunca estabelece uma relação com o outro.

Conforme RIBEIRO e KANNER (2006) — tudo que é trazido para a criança do exterior, tudo que altera seu meio extérno ou interno, representa uma intrusão assustadora.

Continua Ribeiro — concluem pelo inatismo da síndrome, já que o fechamento

autístico extremo destas crianças se apresenta desde o inicio da vida, não podendo ser atribuído á influência dos pais. Sua Hipótese é que —estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo. Enfim uma incapacidade para construir um contato afetivo.

AS INTERVENÇÕS PSICOMOTORAS NAS CRIANÇAS AUTISTAS

O desenvolvimento motor, nos primeiros anos de vida, é das facetas mais visíveis do desenvolvimento humano. São mais ou menos conhecidas por todos as principais aquisições motoras esperadas na primeira infância, como o permanecer sentado sem ajuda e o andar. Logo a seguir espera-se que a criança corra e comece a associar a locomoção a outras formas de relacionamento com os objetos e o espaço.

Por exemplo, espera-se que a criança mostre interesse em brincar com bolas.

Assim, é relativamente comum surgirem as primeiras preocupações a partir de observações do comportamento motor da criança. "O meu filho já tem 14 meses e ainda só anda agarrado". "A minha filha é muito trapalhona a andar e a correr, está sempre a cair". "Os outros meninos já jogam à bola, mas o meu filho só consegue chutar se a bola estiver parada". E com estas preocupações alguns pais começam a procurar respostas junto das escolas e dos pediatras. Normalmente são pouco acolhidas e frequentemente terminam na recomendação de um desporto, que com frequência apenas contribui para o aumento da frustração de crianças e pais.

A Psicomotricidade é por excelência a resposta para estas circunstâncias.

Sabe porquê?

A Psicomotricidade é a ciência que estuda e intervém no ser humano como um todo, analisando a interação e integração do corpo e da mente, englobando as funções cognitivas, emocionais, simbólicas e corporais de um indivíduo na sua forma de ser e agir nos vários contextos de vida.

Ou seja, investiga de que forma o funcionamento mental ("psico") se relaciona com o movimento ("motricidade") de uma pessoa e intervém para que esta relação aconteça de forma integrada, permitindo a concretização do potencial de desenvolvimento de cada um.

Assim, como forma de intervenção é muito abrangente, permitindo responder a diversas necessidades, nos vários períodos do desenvolvimento. A infância é talvez o mais conhecido e também o mais investido por todos.

Assim, a Intervenção Psicomotora pode ser a resposta inicial, que cria condições para, por exemplo, a criança/jovem iniciar ou dar continuidade a uma prática desportiva, que então poderá, pelo efeito de treino, contribuir para a melhoria da qualidade do movimento.

A descoordenação motora é algo que só merece preocupação mais tarde?

Não. Algumas evidências da descoordenação motora são já visíveis a partir da idade pré-escolar (3, 4, e 5 anos) e devem ser avaliadas – "o meu filho está sempre a cair"; "tem uma postura descaída"; "nunca mais aprende qual é a direita e a esquerda". A verdade é que, em alguns casos, não existe de facto uma alteração no desenvolvimento que permita um diagnóstico formal de Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora, mas sim um perfil de desenvolvimento mais imaturo ou que simplesmente não está a cumprir todas as etapas esperadas, nas idades esperadas.

Por exemplo: nem todas as crianças gatinham; algumas crianças só executam um movimento quando o conseguem fazer muito bem, outras arriscam mais e mesmo ainda não dominando um movimento não se inibem de o fazer. Mas para saber de facto do que se trata, o melhor é recorrer a uma avaliação profissional, pois se houver necessidade de intervenção, esta é mais benéfica quanto mais cedo for iniciada.

Consequentemente, por meio do espaço e das relações espaciais nos situamos no meio em que vivemos, fazemos observações, estabelecemos relações entre as coisas, comparando-as, combinando-as. Coste (1978) afirma que, toda a nossa percepção do mundo é uma percepção espacial, na qual o corpo é o termo de referência.

A escrita, por exemplo, depende da manipulação das relações espaciais entre os objetos e esta relação é mantida por meio do desenvolvimento de uma "estrutura" do espaço. Em se tratando da estrutura corporal, Fonseca (1995, p.209) relata que, "por meio da estruturação temporal a criança tem consciência da sua ação, o seu passado conhecido e atualizado, o presente experimentado e o

futuro desconhecido é antecipado". Desta forma, palavra escrita necessita orientação no papel utilizando as linhas e o espaço próprio a ela e a palavra falada emitir palavras de forma ordenada e sucessiva, obedecendo um certo ritmo, uma atrás da outra em um determinado tempo.

Nesta vertente, a Psicomotricidade apresenta três diferentes linhas de atuação, sendo elas a preventiva, que apresenta como objetivo específico a promoção e estimulação do desenvolvimento, incluindo a melhoria/manutenção de competências de autonomia; a educativa, que pretende estimular o desenvolvimento psicomotor e o potencial de aprendizagem; e a reeducativa ou tera-

pêutica, nos casos específicos de existência de perturbações do desenvolvimento, da aprendizagem e/ou do comportamento (ex: perturbação da coordenação motora, perturbação de défice de atenção e hiperatividade, perturbações psiquiátricas, deficiência intelectual, perturbação do espetro do autismo, etc.).

Deste modo, podemos afirmar que a terapia psicomotora é indicada para todas as problemáticas que comprometam as áreas da motricidade (global e fina), planificação, coordenação e organização, estruturação espacial e temporal (sequencialização e execução do gesto, perceção auditiva, visual e táctil- cinestésica) do tónus; lateralidade; aquisição da escrita; e comunicação verbal e não verbal.

A relação estabelecida através da intervenção psicomotora entre a vontade e a ação expressa pelo indivíduo revela-se assim como um campo fértil e de crescimento pessoal, que irá possibilitar uma organização intencional e consciente da dificuldade apresentada, permitindo uma melhor adaptação e resposta mais adequada aos desafios do dia-a-dia, sejam eles de origem pessoal (autonomia), escolar, social ou até mesmo profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma escola de qualidade para alunos, professores e colaboradores, incluindo alunos autistas é responsabilidade de todos, isso inclui; estado, município, comunidade, familiares, educadores, alunos, e corpo docente. A tarefa é de todos (....) construir uma escola democrática sem privações culturais, elaborando uma educação com a finalidade de ensinar sem desconsiderar a visão ideológica da realidade do autista. Trabalhar na construção de uma Pedagogia inclusiva mostra alguns argumentos que beneficiam todos os alunos, independente das suas habilidades ou dificuldades, a função primeira do educador deve ser identificar as necessidades de todos e promover o seu autodesenvolvimento.

Quanto aos professores, saber reconhecer as dificuldades da síndrome de autismo é reconhecer suas limitações. Cabe também ao professor, compartilhar com outros professores sobre novas técnicas e soluções para aprimorar seus conhecimentos. Para o educador entender o comportamento do autista favorece na aprendizagem e no diagnóstico. Identificar o aluno com autismo não é tarefa muito fácil, pois, algumas crianças em seus aspectos são muito sutis e costumam ser mal interpretados como mau comportamento.

O Profissional deve ter em mente que cada interação com o aluno autista parece o primeiro contato, e necessita ser aprendidos todos os dias. A vida estudantil do autista é ampla e minuciosa e deve ser elaborada com cautela e dedicação, sabemos que muitos alunos autistas têm uma compreensão precária dos sentimentos dele mesmo e das outras pessoas. Ensinar crianças autistas, principalmente a se comunicarem é um processo lento e difícil, entender palavras, figuras e símbolos em geral é muito complicada e complexa.

Falamos muito em comportamento e desenvolvimento, porém, se observarmos o comportamento das crianças , não se difere das demais crianças tidas como

"normais". Qualquer criança faz birras, têm manias, são instáveis no seu humor, querem atenção exclusiva, têm rotinas próprias, a maioria tem déficit de aprendizagem e outros problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. 1998. Brasília, DF.

. Ministério da Educação (1996). Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996.

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência (CORDE) (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.

., MEC,CNE/CEB. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11/09/2001.

. (1999) Parâmetros curriculares nacionais. A Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP.

BUENO,José Geraldo. (2001). A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27.

CUNHA, E.A . DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1997). TRAD. 2. ED. Brasilia, Corde.

ELIAS, Maria Del Cioppo. (1993) De Emilio a Emilia: contribuições para as questões do ensinar e do aprender. São Paulo, Editora Scipione ltda.

MENDES, Enicéia. G. (1999). Diretrizes e parâmentros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo, Editora Unesp.

MAZZOTA, MARCOS.J.S. (1996). Educação especial no Brasil: historia e politicas públicas. São Paulo, Cortez.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (1997)

A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon: Editora SENAC.

MACEDO, Lino. (2005). Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?. ArtMed. Porto Alegre.

PIAGET, Jean. (1982) O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores..

RAIÇA, Darcy. (2006) Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiencia menta Darcy Raiça, Claúdia Prioste, Maria Luiza Gomes Machado.- São Paulo: AVERCAMP. .

XAVIER, Maria E.S. P. (2004) Questões de Educação escolar. in:ALBUQUERQUE.

Helena Machado P. Incluir sem excluir. São paulo: Contexto.

VYGOTSKY,L.S. (1984).A formação da mente. São Paulo: Martins Fontes.

JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANA PAULA FRANZOTTI QUEIROZ

INTRODUÇÃO

É preciso construir dentro da área educacional um sistema que promova a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, mostrar que é possível desenvolver atividades que promovam a capacidade cognitiva deles.

Muitos métodos estão sendo usados como recursos didáticos e, entre essas metodologias, destaca-se o uso dos jogos, instrumento através do qual o educador pode estimular o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual.

Os jogos têm como objetivo promover o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, resgatando o prazer pelo aprender, inserindo o aluno com deficiência intelectual no contexto escolar e contribuir para sua formação. Assim, a educação pode ser compreendida como um instrumento no processo de ensino.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é mostrar o jogo como recurso pedagógico no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, o profissional da educação, de um modo geral, poderá rever sua práxis pedagógica ao utilizar jogos e brincadeiras no contexto escolar, sempre valorizando as habilidades e a individualidade de seus alunos.

O trabalho pedagógico com o aluno com deficiência intelectual, embora tenha características próprias, o mesmo de acordo com a legislação vigente, não difere daquele apresentado às crianças comuns ou normais. Antes, deve atender aos mesmos objetivos gerais, proporcionando oportunidades para que os alunos possam integrar-se tanto no processo educacional, como nos demais setores da sociedade. Em hipótese alguma, deve a criança com deficiência intelectual ter subestimadas as suas potencialidades de desenvolvimento.

Para Brougère (1995), ao direcionar o olhar para a atividade lúdica, o educador confronta o eu com a realidade, com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança. O brinquedo revela dependendo das atividades propostas pelo educador, toda a complexidade existente entre o real e o irreal, sendo a forma pela qual a criança entende a maioria dos conflitos criados pelas limitações do mundo em que vive.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) compreende que a prática escolar exige adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, em que se lida com seres humanos individualizados, pois é necessário entender que a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluem.

A escola e o professor precisam ver a inclusão não somente na teoria, mas em sua prática, porque é uma realidade, e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual é uma realidade que tem como parâmetros a questão do direito e do respeito.

OBJETIVO

Este trabalho pretende mostrar a importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual com o objetivo de comprovar que através da utilização de jogos é possível promover o desenvolvimento de processos mentais nesses alunos, contribuindo para sua formação e inserção no contexto escolar.

Deficiência intelectual

A humanidade tem toda umas histórias para comprovar como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido permeadas de obstáculos, riscos e limitações. Como tem sido difícil a sua sobrevivência, seu desenvolvimento e sua convivência social.

De acordo com Marcucci (2003, p.41):

"De todas as deficiências, a mental é, sem dúvida, a mais frequente e a mais grave de todas, por afetar o indivíduo naquilo que ele tem de mais precioso: sua inteligência. "

O mesmo autor diz que as estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) para países em desenvolvimento apontam que 10% da população possui algum tipo de deficiência, sendo a metade desse potencial (5%) relativo à Deficiência Mental.

Segundo o DSM-IV (1995) a deficiência intelectual é o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que dá lugar a deficiências no comportamento adaptativo e que tem origem no período de desenvolvimento, associado à limitação de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Durante a Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (2006) da Organização das Nações Unidas (ONU), foi ressaltado que diagnósticos feitos antes dos seis anos de idade devem ser reavaliados, pois, nessa fase de desenvolvimento, muitas mudanças e estimulações podem ocorrer, alterando as características da criança. Estudos da ONU e do Banco Mundial indicam a alta incidência de deficiência intelectual em países em desenvolvimento, geralmente no hemisfério sul, por serem países em que é grande o número de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza, em condições precárias de saúde, de educação e de infraestrutura urbana.

No conjunto de pessoas com deficiência intelectual, existe uma grande variedade de capacidades e necessidades. Há, no entanto, quatro áreas em que estes indivíduos podem apresentar semelhanças entre si, sendo elas, a motora em que há alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, podem-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldade de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente. Na área cognitiva algumas crianças podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Na área da comunicação alguns alunos encontram dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações. Quanto à área sócio educacional, em alguns casos, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica.(Honora e Frizanco,2010)

Independente da causa e das características dos alunos com deficiência intelectual é importante saber que no processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, eles passam pelas mesmas etapas que os demais alunos. Portanto, a intervenção é mais significativa e eficiente quando são combinadas várias estratégias, preocupando-se com as potencialidades e dificuldades do aluno. Assim como qualquer outro aluno, precisa que sua inteligência seja estimulada e educada para que ele possa evoluir. Mesmo apresentando uma necessidade de apoio importante ou intenso, pode tirar proveito de intervenções educativas destinadas a favorecer ou estimular o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais.

O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. (FIGUEIREDO; GOMES; POULIN, 2010, p.9)

Podemos perceber que o aluno com deficiência intelectual tem, como qualquer outro, dificuldades e potencialidades. Seu tratamento consiste em reforçar e favorecer o nível de desenvolvimento destas potencialidades e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades.

Jogos

De acordo com Piers e Erikson, 1982, apud Pastells 2009, "o jogo é uma atividade pela qual as crianças realizam um processo de adaptação à realidade". Na mesma linha, Bettelhein (1987), um dos psicólogos infantis mais importantes de nosso tempo, define o jogo como uma atividade de conteúdo simbólico que as crianças utilizam para resolver, em um nível inconsciente, problemas que não podem resolver na realidade.

Este mesmo autor argumenta que durante o jogo as crianças adquirem uma sensação de controle, que na realidade estão muito longe de alcançar. Aprender por meio do jogo é um direito de todas as crianças, assim como indica (Bettelhein, 1987):

Através de um jogo, a criança pode se conhecer melhor, aprender a resolver problemas, a respeitar regras e a interagir socialmente, desenvolvendo assim sua autoconfiança.

Estudioso da teoria do desenvolvimento, Piaget nos diz que as manifestações lúdicas estão intimamente ligadas à sequência dos estágios divididos por ele e acompanham o desenvolvimento da inteligência do indivíduo. O jogo tem significado fundamental para o ser humano, e suas manifestações surgem, de acordo com o autor, à medida que o indivíduo vai amadurecendo e se tornando adulto. Piaget identifica três grandes

tipos de estruturas mentais que surgem sucessivamente na evolução do brincar: o exercício, o símbolo e a regra. O jogo de exercício representa a maneira inicial pela qual a criança se dispõe a brincar, sendo observado na fase sensório-motor e que acompanha o indivíduo por toda a sua vida. No momento em que a criança se encontra no final do segundo ano de vida, temos como ênfase o jogo simbólico (função simbólica), momento em que a criança é capaz de diferenciar o simbolismo de uma brincadeira e/ou objeto do significado o qual este representa. E, por fim o jogo de regras começa a ser o objeto da criança por volta dos quatro anos. Piaget (1976) afirma que, nesta fase, acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança passa se interessar pela regra, permanecendo por todo o resto de sua vida, pois o jogo de regra marca a passagem do jogo infantil para o jogo adulto. Vygotsky (1987), estudando o papel psicológico que o jogo exerce no desenvolvimento da criança, nos chama a atenção para a investigação das necessidades das crianças, suas motivações e tendências que se manifestam e com elas se satisfazem ao jogar. Desta forma, segundo Vygotsky, seria possível compreender os avanços nos diferentes estágios de desenvolvimento.

Vygotsky também diz que o "brincar" da criança é a imaginação em ação, destacando o momento imaginário, sendo este um dos elementos fundamentais das brincadeiras e dos jogos. Em outras palavras, a criança quando joga/brinca percorre um mundo imaginário, mundo esse que revela suas vontades, emoções e atitudes.

Vygotsky nos trouxe ainda uma reflexão sobre aquilo que a criança, ao realizar uma tarefa, é capaz de aprender por si só e quando necessita da orientação de um adulto ou o faz em colaboração com um companheiro. A distância entre essas duas possibilidades de resolver um determinado problema foi denominada de zona proximal de desenvolvimento (ZPD). Durante o jogo, a criança segue as orientações do professor/adulto ou procura estar em consonância com os demais que já estão realizando as tarefas propostas. Mas ela também pode tentar resolver "o problema" de maneira independente, racionando, por exemplo, como e quando fazer.

Diante de teorias fundamentadas de Piaget (1978) e Vigotsky (1987), podemos dizer que os jogos, brinquedos e brincadeiras e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem, há muito tempo, vêm sendo explorados no campo científico, como um processo auxiliador no desenvolvimento cognitivo da criança. Neste sentido, ao longo desta trajetória, tem-se procurado analisar os jogos por intermédio de concepções de ordem psicológica, biológica, antropológica, sociológica e linguística.

Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento do jogo está ligado aos processos puramente individuais e de símbolos inerentes à estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados. Assim como no desenvolvimento infantil, o autor analisa o desenvolvimento do jogo de forma espontânea, ou seja, conforme se organizam as novas formas de estrutura, surgem novas modificações nos jogos que, por sua vez, vão se integrando ao desenvolvimento do sujeito por intermédio de um processo denominado assimilação.

Para Piaget (1978), a construção de estruturas mentais desenvolve a aquisição do conhecimento e, nesse sentido, a brincadeira, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, igual à aprendizagem e também é compreendida como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Portanto, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Os jogos são instrumentos que devem ser explorados na escola como um recurso pedagógico, pois além de desenvolver regras de comportamento, o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal como já vimos, ou seja, a criança consegue realizações numa situação de jogo, as quais ainda não é capaz de realizar numa situação de aprendizagem formal, pois o aluno não constrói significados a partir dos conteúdos de aprendizagem sozinho, mas, em uma situação interativa, na qual os professores têm um papel essencial, já que qualquer coisa que façam ou deixem de fazer é determinante para que o aluno aprenda ou não de forma significativa.

O jogo pode ser considerado um recurso pedagógico indispensável, mas o professor inclusivo deve adotar uma metodologia não convencional com recursos alternativos e inovadores. Seu trabalho individual e solitário cede lugar ao trabalho em grupo, buscando coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas.

Os jogos são estratégias metodológicas que proporcionam uma aprendizagem concreta por meio de atividades práticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que:

No jogo, mediante a articulação entre o conhecimento e o imaginado, desenvolvem-se o autoconhecimento – até onde se pode chegar – e o conhecimento dos outros – o que se pode esperar e em que circunstâncias. (...) Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. (BRASIL, 1997, p.90)

Os jogos como recursos no auxílio ao desenvolvimento de processos mentais de alunos com deficiência intelectual

Conforme os estudos de Vygotsky, o desenvolvimento das crianças que possui deficiência intelectual dá-se da mesma forma que o desenvolvimento de crianças que não possuem essa especificidade. Vygotsky aponta que a intervenção pedagógica deve primar pela ação nas funções psicológicas superiores.

Segundo Jean Piaget, a construção do conhecimento se dá na ação recíproca e interativa entre sujeito e os objetos do conhecimento. Os indivíduos nascem com estruturas biológicas e neurológicas que ao longo do desenvolvimento dão lugar a estruturas mentais, que são organizadas e reorganizadas, a partir da interação do sujeito com o ambiente. O desenvolvimento se dá, segundo Piaget pela organização progressiva da mente, a partir de processos de assimilação e acomodação (MAGALHÃES, 2003). Quando novas questões são apresentadas, estas são desafiantes e a tendência é procurar soluções para elas. Quando as estruturas se mostram insuficientes para resolver determinadas questões, precisamos modificá-las para encontrar meios mais adequados para lidar com tal situação (adaptação). Para realizar um planejamento de atividades que objetive o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos com deficiência intelectual há a necessidade de conhecer como esses processos se realizam e tais atividades deverão ser pensadas de acordo com suas especificidades.

Considerando que o aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos, faz-se necessária a utilização de material pedagógico com temas concretos e de estratégias metodológicas práticas, para que esse aluno desenvolva sua capacidade cognitiva, facilitando a construção do conhecimento. Incluir o manuseio com diferentes materiais, visto que só com um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar um mesmo aprendizado, é que será possível interiorizar os aprendizados de forma significativa e aumentar o grau de conscientização. Pois o que realmente importa, é a ação mental que se estimula quando as crianças podem ter os objetos e os distintos materiais em suas mãos.

Para Kishimoto (2003), a construção do conhecimento por um aluno com deficiência intelectual é mais complexa, portanto, os profissionais da área educacional devem valorizar a prática lúdica, entendendo que o jogo pode ser um grande aliado no ato de ensinar de forma vivencial, pois desde os primeiros anos de vida, os jogos e as brincadeiras são nossos mediadores na relação com o mundo.

Embora apresente atrasos no seu desenvolvimento cognitivo o aluno com deficiência intelectual necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez, até mais do que as outras crianças, por necessitar de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas.

O jogo possibilita à criança deficiente intelectual aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

(IDE, 2008, p.96)

De acordo com Machado e Nunes (2011), cabe ao professor criar situações adequadas para provocar curiosidade na criança e estimular a construção de seu conhecimento. Pode-se perceber, nesse momento, a importância de proporcionar à criança a vivência de situações concretas com jogos diversos e múltiplas atividades que favoreçam a construção de um ambiente estimulador e atraente. A tarefa essencial do educador deve estar voltada para seduzir o aluno, para que ele deseje e, desejando, aprenda.

De acordo com Cunha e Nascimento (2005), as crianças precisam ser estimuladas para que se desenvolvam e aprendam: para que isto aconteça, precisamos proporcionar-lhes oportunidades de viverem experiências enriquecedoras, que as motivem a fazer descobertas e a tornarem-se operativas. Portanto, precisam brincar, brincar com brinquedos que as levem a pensar e a crescer felizes. Não se trata de ensinar conteúdos à criança mas sim de focar o desenvolvimento emocional e social, propiciando oportunidades para que descubra coisas novas, construa hipóteses e cultive relacionamentos com os outros e consigo mesma. A construção de um bom autoconceito é fundamental: a criança precisa participar com autonomia de atividades estimuladoras. Todo ser humano tem direito à inteligência, todo ser humano merece ter suas potencialidades desenvolvidas. Para que o potencial intelectual se desenvolva satisfatoriamente é imprescindível que a criança receba determinados estímulos, sem os quais o cérebro não irá desenvolver seu potencial. A capacidade intelectual que um ser humano irá atingir está comprovadamente ligada à adequação e à quantidade de estímulos que ele receber. Assim sendo, a inteligência tem muita relação com o ambiente que cerca a criança especialmente nos seus primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos por meio deste trabalho que a aprendizagem é uma atividade ininterrupta, que se estende por toda a vida e, portanto, deve ser significativa.

Vale lembrar que este trabalho não compreendeu a totalidade dos estudos referentes aos escritos sobre jogos no contexto da Deficiência Intelectual e a nossa intenção não se esgota sobre esses preceitos, no entanto, poderá servir como reflexão para tra-

balhos posteriores.

Os jogos na prática docente devem transformar os conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação, disciplina e interesse, pelo que está sendo ensinado. Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimentocom o desenvolvimento de novas habilidades.

É importante ressaltar que para a construção do conhecimento que irá gerar uma autonomia intelectual, somente ocorrerá em ambientes nos quais os alunos tenham a oportunidade de fazer opções, vivenciando situações e tornando as atividades mais significativas.

Diante do que foi levantado podemos ver nas atividades lúdicas um caminho possível para desenvolver a aprendizagem, pois os jogos expressam a forma de como uma criança reflete o mundo, ordena, desorganiza e reconstrói a sua maneira. É um espaço onde a criança com deficiência intelectual aprenderá brincando, facilitando seu desenvolvimento nas funções psicológicas, tanto intelectuais como nas interações com o próximo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura.São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Nylse; NASCIMENTO, Sandra. Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático. Petrópolis: Vozes, 2005.

FIGUEIREDO Rita; POULIN, Jean. Aspectos Funcionais do Desenvolvimento cognitivo de crianças com Deficiência mental e Metodologia da Pesquisa.São Paulo: Cortez, 2008.

HONORA, Marcia.; FRIZANCO, Mary. Deficiência Intelectual.Revista Ciranda da Inclusão. Ciranda Cultural, fev./2010.

IDE, Sahda. O jogo e o fracasso escolar.In: KISHIMOTO, Tizuco.Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco. O Jogo e a Educação Infantil.São Paulo: Pioneira,2003.

MACHADO, José; NUNES, Marcus. 245Jogos Lúdicos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MARCUCCI, Márcia. A criança especial: temas médicos, educativos e sociais. São Paulo: Roca, 2003.

PASTELLS, Angel. Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: para crianças de 6 a 12 anos. Curitiba: Base Editorial, 2009.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. Aformação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. .

VYGOTSKY, Lev. Aformação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO

Resumo

Estudos relacionados à inclusão, educação e letramento estão em constantes debates no meio científico e acadêmico. Na presente pesquisa estudaremos aspectos relacionados a consciência fonológica e sua relação com a leitura, abordando suas perspectivas no contexto educacional de leitura e escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com a utilização de materiais publicados, como livros e artigos científicos, que serviram de base para a construção do presente trabalho.

Palavras-chave: ConsciênciaFonológica; Leitura; Escrita.

Abstract

Studies related to inclusion, education and literacy are in constant debates in the scientific and academic environment. In the present research we will study aspects related to phonological awareness and its relationship with dyslexia, approaching diagnosis, treatment and their perspectives in the educational context of reading and writing. The methodology used was qualitative bibliographic research, using published materials, such as books and scientific articles, which served as the basis for the construction of this work.

Keywords: Phonological Awareness. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

Constituir um ensino de qualidade, que possa implementar um processo aprendizagem que proporcione aos nossos alunos do Ensino Médio, formas de melhor absorção do conteúdo representa um grande desafio para o professor, pois os estudantes, precisam estar motivados, para que possam além de assimilar melhor os temas trabalhados em sala de aula, ter condições de tomar decisões benéficas para seu futuro pós ambiente escolar.

Destacamos que na contemporaneidade, ter acesso a conhecimentos diversos em nosso país representa um importante elemento para ascensão social para os brasileiros, por isso defendemos que a educação representa um viés importante neste processo, logo faz-se necessário um debate acerca das dificuldades do ensino de Língua Portuguesa no novo Ensino Médio.

Desse modo, analisamos que as instituições de ensino precisam viabilizar através de suas metodologias didáticas, políticas pedagógicas que possam motivar os estudantes a tomarem decisões positivas em relação ao futuro, sendo uma delas a aprendizagem da Língua Portuguesa, que acreditamos trazer inúmeros benefícios na atualidade.

Em outras palavras, as escolas precisam lançar mão de estratégias que ofereçam práticas educacionais para seus alunos, para que estes permaneçam sempre bem orientados para o que é trabalhado em sala de aula, sobretudo no contexto de modificação no Ensino Médio.

Percebe-se, que o ensino de Português representa uma das formas mais apropriadas para escola realizar este objetivo com sucesso, pois é reforçamos o quanto é importante ter o conhecimento adequado desta língua nos dias atuais, onde existe a necessidade do sujeito sempre estar pronto para oportunidades positivas que aparecem.

Neste contexto, requer dos educadores uma formação adequada acerca da teoria e prática, para que assim, possam lhes dar com as situações adversas, atuando de modo adequado no processo de ensino-aprendizagem.

Os conhecimentos teóricos deste estudo será o método de revisão bibliográfica com abordagem descritiva a cunho qualitativo trará a lume estudos correlatos, efetivando um levantamento com assuntos pertinentes às dificuldades que os professores enfrentam frente a essa temática repleta de desafios no processo de ensino, visando também entender as modificações que aguarda este público.

Neste sentido delinearam-se os seguintes objetivos da pesquisa: o objetivo geral foi buscar e apresentar fundamentos que mostrem as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa no novo Ensino Médio. Fazendo esclarecimentos tendo com subsídio concreto a BNCC, visando mostrar os pontos positivos e negativos dos currículos das escolas estaduais do Ceará. Mas, para ter uma resposta mais eficaz para esse objetivo geral, traçou-se os seguintes objetivos específicos: (i) Discorrer como o professor pode fazer com que o aluno seja capaz de se conhecer e se identificar nesse novo modelo de aprendizagem; (ii) Analisar de forma crítica o currículo do novo ensino médio no estado do Ceará; (iii) Debater sobre os desafios dos itinerários para formação em línguas.

Nesse estudo se buscará verificar que os incentivos didático pedagógicos no contexto de sala de aula presentes podem auxiliar o processo de transmissão dos conhecimentos relativos a Língua Portuguesa para os alunos que precisam ter facilidade em absorver conteúdos, além disso iremos refletir qual papel o professor neste processo.

Ou seja, buscaremos entender a necessidade de se utilizar em sala de aula, a Língua Portuguesa os direcionamentos que o novo Ensino Médio proporciona ao nosso estudante.

Destacamos que nossa pesquisa caracterizada como um estudo bibliográfico de caráter hipotético-dedutivo, que está ancorada em autores especialistas no assunto, a exemplo de:

Além do interesse da pesquisadora pela temática, o estudo justifica-se pelas seguintes razões:

A partir de observações em sala de aula por meio de estágio, a escolha deste tema surgiu do desejo de analisar quais métodos didático-pedagógicos voltados para o ensino da Língua Portuguesa podem ser implementados para alunos do Novo Ensino Médio tenha um contexto de aprendizagem mais assertivo.

Sendo assim nossa pesquisa busca realizar uma proposta de estudo trazendo os cenários mais coerentes para a implementação de um ensino de Português que proporcione mais interesse por parte do aluno, que de acordo com a qualidade das aulas se sentirá mais motivado.

Por fim, podemos afirmar que a utilização da Língua Portuguesa como ferramenta de motivação para os alunos do ensino médio viabiliza a melhor compreensão dos estudantes, quanto as escolhas benéficas para os seus futuros após deixarem o ambiente escolar.

METODOLOGIA

No presente estudo, utilizaremos artigos e materiais de referência em um contex-

to bibliográfico, segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". A pesquisa foi desenvolvida em uma linha de pesquisa qualitativa, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas atuais e futuras sobre a temática em questão, discutindo os problemas e explorando materiais de referência, e fontes bibliográficas, segundo Gil (2008, p. 50):

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

Embora estudos quantitativos anteriores forneçam informações importantes sobre a ergonomia no meio rural, análises qualitativas possibilitariam um estudo mais aprofundado do assunto. De fato, pelo menos alguns autores de estudos quantitativos recentes também veem a necessidade de análises qualitativas adicionais.

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O professor tem um papel muito importante na vida de seus alunos, pois além de trabalhar conteúdos em sala de aula, o docente possui a prerrogativa de buscar orientar seu público para que possa tomar os melhores caminhos após a conclusão do ensino Fundamental.

Neste sentido, nosso sistema de educação precisa estar voltado a preparação dos alunos para o futuro e não apenas a buscar passar os assuntos relativos à matéria, pois não adianta ter domínio de algo, sem saber usar as potencialidades de um determinado conhecimento.

Consideramos que esta atribuição do professor é de suma importância, para o estudante, pois este ao ser orientado neste sentido, terá melhores condições de desenvolver o seu senso crítico, e assim buscar o aprofundamento necessário nos assuntos transmitidos em aula.

Qualquer proposta de melhoria do ensino/aprendizagem deveria primeiramente analisar a escola como um todo, contemplando a tudo e a todos os que formam a cultura escolar no trajeto. Qualquer forma de intervenção deve ser avaliada de forma ponderada, não advindo apenas de resultados de testes, mas principalmente da prática de sala de aula, da real aprendizagem dos alunos. Do contrário, estaríamos aplicando os preceitos positivistas nas pesquisas em educação, o que já sabemos, não asseguram uma metodologia que possa gerar conhecimentos intelectualmente rigorosos e de utilidade para a melhoria do ensino. (PERIN, 2003, p.117)

O professor de pode perfeitamente trabalhar com seus alunos, além do conteúdo didático, temas direcionados a cidadania e de perspectivas melhores para o futuro, pois o profissional de educação de maneira geral possui a prerrogativa de trazer ao seu público debates no sentido a estimular o senso crítico, e este tarefa pode ser feita por meio do incentivo a leitura.

Logo, devemos destacar que um discente do ensino fundamental, que possui o seu senso crítico desenvolvido terá as melho-

res condições para tomar suas decisões no ambiente externo à escola, neste sentido a presença de debates ministrados pelo professor se tornam imprescindíveis por meio do incentivo a leitura.

Acreditamos que o docente possui atribuições que ultrapassam a concepção de mero reprodutor de matérias, mas sim como um sujeito que trabalhe as potencialidades de seu público na medida do possível.

O papel do educador transcende a concepção de reprodutor teórico ou aplicador técnico implícita nas instâncias responsáveis pela formação do professor. Ao contrário, implica na formação do questionador, do produtor de conhecimento que percebe a sua prática não como espelho de formulações teóricas, mas como lugar de incoerências e conflitos que podem e devem contribuir para o desenvolvimento da tarefa de ensino. (COX; ASSISPETERSON, 2002, p.16, apud, MORAES, 1992, p. 69)

Em consonância a esta ideia, Conceição (2014) afirma que o professor representa um mediador em sala de aula, que busca trabalhar com seus alunos competências que sirvam como base para que os estudantes do ensino fundamental utilizem no decorrer de suas vidas, pois como já mencionamos, este público precisa ser motivado a tomar as melhores decisões possíveis em prol de um futuro positivo.

Refletimos que o profissional de educação precisa ser um sujeito que promova situações de aprendizagem, que tenham por finalidade o desenvolvimento de habilidades e competências primordiais que sirvam como arcabouço para o aluno nas diferentes áreas de sua vida, a exemplo da pessoal e profissional, assim o incentivo a leitura é um passo importante para este processo.

O professor é um mediador que deve promover situações de aprendizagem aos seus alunos para que eles desenvolvam habilidades e competências necessárias para seu sucesso pessoal, profissional e social. Para isso, ele deve ter formação adequada e conhecimentos multidisciplinares que o ajudem a lidar com temática e situações das mais diversas possíveis no dia a dia. (CONCEIÇÃO, 2014, p.14)

Neste sentido, os professores de além de mostrarem o quanto é importante para seu público ter um senso crítico acerca de tudo aquilo que ocorre em sua realidade, deve demostrar o quanto o hábito de leitura é significante para o futuro do estudante.

Logicamente, os estudantes precisam ter conhecimento que o hábito de ler representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento de alguma carreira que venha a desenvolver futuramente, sendo assim, o professor precisa lançar mão de técnicas didáticas que tragam essa ideia para seu público, que em algum momento pode se sentir desmotivado a se aprofundar no aprendizado da leitura.

Deste modo, acreditamos que é significativa a criação de situações em sala de aula que promovam trocas múltiplas de conhecimento entre mestre e aluno, onde os estudantes tenham a possibilidade de trabalhar melhor o conhecimento adquirido na escola e aquilo que já conhecem fora do ambiente educacional, ou seja, no cotidiano.

[...] Já se sabe que, tão importante quanto conhecer teorias e abordagens de ensino, é criar um contexto que favoreça a aprendizagem, um contexto em que professores e alunos possam se engajar efetivamente em trocas múltiplas de significados. O descaso em relação a esses fatores uma vez mais reflete o status inferior do inglês entre as demais disciplinas do currículo do ensino regular. (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p.17)

Autores a exemplo de Bezerra (2012) defendem que a escola precisa ter um papel formador do aluno, ou seja, não apenas sendo um ambiente onde o estudante absorve o conhecimento, neste contexto, cabe ao professor demostrar aos seus alunos que o hábito de leitura tem um significado considerável em nossa sociedade e que pode levar o aluno a alcançar sucesso profissional independentemente da área que vier a escolher após o termino do ensino fundamental.

Para ele, as escolas precisam representar um ambiente que viabilize a transmissão de valores culturais e humanísticos, visando assim a implementação que uma prática didática, que ofereça aos alunos um conhecimento intelectual, que o prepare para a vida após a conclusão deste ciclo (Ensino Fundamental).

Escola única inicial de cultural geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento de trabalhar manualmente e as capacidades de trabalho intelectual deste tipo de escola única, através de repetitivas experiências de orientação profissional passar-se-á uma das escolas especializadas ou a trabalho produtivo. (BEZZERA, 2012, p apud, GRAMSCI, 1991, p.118)

Em outras palavras, em uma escola onde os alunos obtém não apenas conhecimento dos assuntos didáticos, cabe ao professor de Português ser um mediador de aprendizagem, que traga ao seu público a capacidade de enxergar a importância da leitura.

Motivando o aluno para a leitura

Constituir um ensino de qualidade, que possa implementar um processo aprendizagem por meio da motivação a leitura que proporcione aos nossos alunos do Ensino Fundamental, formas de melhorar a absorção do conteúdo representa um grande desafio para o professor, pois os estudantes,

precisam estar motivados, para que possam além de assimilar com mais qualidade os temas trabalhados em sala de aula, ter condições de tomar decisões benéficas para seu futuro pós ambiente escolar.

Destacamos que na contemporaneidade, ter acesso a conhecimentos diversos em nosso país representa um importante elemento para ascensão social para os brasileiros, por isso defendemos que a educação representa um viés importante neste processo.

Desse modo, analisamos que as instituições de ensino precisam viabilizar através de suas metodologias didáticas, políticas pedagógicas que possam motivar os estudantes a tomarem decisões positivas em relação ao futuro, sendo uma delas a aprendizagem da Língua Portuguesa, que acreditamos trazer inúmeros benefícios na atualidade.

Em outras palavras, as escolas precisam lançar mão de estratégias que ofereçam práticas educacionais para seus alunos, para que estes permaneçam sempre bem orientados para o que é trabalhado em sala de aula

. Percebe-se, que o ensino de Português representa uma das formas mais apropriadas para escola realizar este objetivo com sucesso, pois é reforçamos o quanto é importante ter o conhecimento adequado desta língua nos dias atuais, onde existe a necessidade do sujeito sempre estar pronto para oportunidades positivas que aparecem.

Neste contexto, requer dos educadores uma formação adequada acerca da teoria e prática, para que assim, possam lhes dar com as situações adversas, atuando de modo adequado no processo de ensino-aprendizagem.

O hábito de leitura, como podemos observar, representa uma estratégia pedagógica que pode trazer muitos benefícios para o professor que sabe se utilizar adequadamente dela em nosso país, pois representa um elemento que pode proporcionar crescimento pessoal para qualquer pessoa.

Sabendo disso, o professor de português pode trabalhar em sala de aula temas direcionados ao desenvolvimento intelectual que o hábito de leitura pode proporcionar ao seu público, que como já mencionado precisa ser motivado para que possa tomar as melhores decisões possíveis em prol de um futuro melhor.

Não há como negar a influência positiva do hábito de leitura em todo mundo, pois é nítido que países desenvolvidos a utilizam de forma incisiva tanto nas suas relações comerciais, educacionais e culturais com outras nações, neste sentido o professor pode mostrar aos a seus alunos o quanto é importante ter um certo conhecimento desta área do saber, que tem um papel importante em várias esferas em nossa sociedade.

Sendo assim, o estudante pode refletir sobre a importância que o hábito de ler tem na sociedade e poderá se aprofundar em seus conhecimentos, tendo assim a possibilidade de buscar bons caminhos para sua vida, tendo inclusive a possibilidade de ter este hábito presente em sua vida, seja como futuro professor ou até mesmo trabalhar no exterior em alguma outra área profissional.

É importante frisar que o professor de Português deve trabalhar em sala de aula temas que reforcem o senso crítico dos alunos do ensino fundamental, para que possam estar preparados para os desafios que a realidade impõe quando os estudantes deixarem o ambiente escolar.

O conhecimento ou as concepções dos professores sobre esses aspectos do cotidiano escolar lhes proporcionam ferramentas para que possam auxiliar seus alunos e se constituem no chão sobre o qual os professores constroem suas práticas e sua identidade como docente. (LEIGMIG, 2012, p.13)

O ambiente escolar é relevante, o entusiasmo e a curiosidade dos alunos, o domínio dos conteúdos por parte dos professores, a qualidade dos materiais didáticos e tantos outros fatores dada a complexidade do tema. No entanto, consideramos que um elemento fundamental para a melhoria da aprendizagem escolar e, por conseguinte, da aprendizagem do inglês como Língua Estrangeira seria o conhecimento dos professores não somente sobre Aprendizagem, mas também sobre Avaliação da Aprendizagem. (LEIGMIG, 2012, p.13)

Evidentemente que o sucesso relativo à interação entre alunos e professor de português depende de como o docente trabalha os conteúdos em sala de aula, sendo assim este precisa lançar mão de práticas pedagógicas que visem promover interesse dos estudantes e ao mesmo motivação para eles, pois como já mencionamos o papel do profissional de educação também consiste em incentivar seu público a tomar "gosto" pelo conhecimento.

Uma interação bem sucedida em sala de aula depende, dentre outras coisas, da fala facilitadora do professor, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos e, como resultado, a aquisição de língua. É preciso, também, investir na produção oral, criando um "pacto" que favoreça o uso da língua-alvo em situações naturais de comunicação em sala de aula. (XAVIER, 2000, p.23)

Portanto, o professor de português tem a função também de trazer ao alunado práticas didático pedagógicas, que promovam o interesse por temas voltados ao desenvolvimento pessoal do estudante.

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação internalização de saberes e modos de ação (conhe-

cimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança. (LIBÂNEO, 2002, p. 27)

Logicamente, os assuntos voltados ao aprendizado direcionado a assimilação da prática de leitura precisam ter importância dentro da sala de aula, pois afinal de contas, ter conhecimento acerca da língua portuguesa é o primeiro passo para que possamos utilizada para alcançar algum objetivo em nossa vida, e esta situação precisa ser mostrada aos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado abordou questões extremamente relevantes no que diz respeito aos estudos acerca da consciência fonológica e sua relação com a leitura. Foi apresentado conceitos fundamentais referentes a abordagem temática, referentes à leitura pois a consciência fonológica assume particular importância, nomeadamente para o diagnóstico e terapêutica. Mostramos outros fatores, como memória de trabalho, vocabulário e fatores visuais que desempenham importante papel neste caso.

Portanto, a pesquisa buscou contribuir significativamente com o meio científico e acadêmico, já que numerosos estudos mostraram que a baixa consciência fonológica na pré-escola leva a um maior risco de baixo aprendizado no futuro, fato este que deve ser levado em consideração para futuras pesquisas.

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 INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR COMO PREMISSAS NA ROTINA DAS CRIANÇAS

BIANCA LIMA DE BRITO

Resumo:

A rotina na educação infantil consiste em uma organização pedagógica no sentido de que as práticas pedagógicas possam fluir com êxito no âmbito das escolas, contudo sempre teve mais diversas significações e concepções ao longo do tempo, compreendida como disciplinadora das crianças, além de estruturante e significante para educadores e educandos. Este artigo tem por objetivo construir subsídios teóricos para analisar e problematizar a rotina no cotidiano da educação infantil, buscando compreender como crianças de dois a três anos respondem ou vivem a rotina no interior da escola infantil. Constatou-se ainda, que o planejamento e o desenvolvimento das atividades, a organização dos espaços, a distribuição do tempo, bem como, as interações que a professora estabelece, favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Rotina. Educação Infantil. Infância. Educar. Cuidar.

Abstract

The routine in children's education consists of a pedagogical organization in the sense that pedagogical practices can successfully flow within schools, however it has always had more diverse meanings and conceptions over time, understood as the child's disciplinarian, besides being structuring and significant for educators and educators. This article aims to build theoretical subsidies to analyze and problematize the routine in the daily life of children's education, seeking to understand how children from two to three years old respond to or live the routine within the children's school. It was also found that the planning and development of activities, the organization of spaces, the distribution of time, as well as the interactions that the teacher establishes and the integral development of children.

Keywords: Routine. Early Childhood Education. Childhood. Educate. Take care.

INTRODUÇÃO

A rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem em nosso cotidiano. Como categoria pedagógica auxilia o trabalho docente, garante o atendimento de qualidade para as crianças e assegura a tranquilidade do ambiente, uma vez que a repetição das ações cotidianas sinaliza às crianças cada situação do dia (MANTAGUTE, 2008). O saber o que ocorrerá depois de determinada tarefa dá estabilidade, autoconfiança e diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas adultas ou crianças.

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento das crianças até cinco anos de idade e são nessa etapa que elas descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e da interação com outras pessoas. O professor da Educação Infantil nesse contexto possui o papel de guardião do brincar.

Daí, a questão-problema: Como as instituições de Educação Infantil lidam com a rotina na organização do trabalho pedagógico? Nesse sentido, o objetivo do artigo foi construir subsídios teóricos para analisar e problematizar a rotina no cotidiano da educação infantil, buscando compreender como crianças de dois a três anos respondem ou vivem a rotina no interior da escola infantil.

Este trabalho se justifica, a partir do momento em que rotina passa a ser a sistematização, a organização e o cumprimento das metas do cotidiano escolar, deve ser realizada de maneira que seja possível dar atenção aos cuidados pessoais e às aprendizagens das crianças, neste sentido, o professor deve compreender a rotina não apenas como uma repetição, que deve ser seguida rigidamente, mas sim, como um instrumento organizador do tempo e do espaço escolar.

Sabendo-se que a partir da ludicidade abrem-se portas para o mundo social e cultural, incentivando e possibilitando o desenvolvimento da criatividade e a incorporação de valores que assimilam de novos conhecimentos, percebe-se a relevância dessa pesquisa, no sentido de averiguar as práticas dos professores utilizam-se no cotidiano, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças.

No processo de construção da rotina pedagógica é necessário que se leve em conta a realidade social, histórica e cultural dos alunos, de acordo com a realidade social, histórica e cultural de todos os sujeitos participantes do cotidiano escolar. A partir de uma visão crítica e reflexiva sobre a prática, o educador tem a tarefa de organizar o tempo de acordo com as necessidades dos educandos, adaptando a rotina conforme as demandas das crianças e, não o contrário, quando se espera que as crianças se adaptem à rotina preestabelecida da instituição.

AS PREMISSAS CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educar e Cuidar são premissas que devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil, principalmente nas creches, pelo fato de atenderem bebês e crianças bem pequenas, que merecem respeito e atenção constantes em suas primeiras experiências de vida. Por muito tempo, inclusive atualmente, estes conceitos ainda não estão bem compreendidos, fato que ressalta a importância de ser dialogado e entendido.

Tais premissas consistem em compreender que o espaço e o tempo, ao qual a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. É fazer com que a ação pedagógica seja correspondente ao universo infantil, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em compreensões que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 2001)

É importante que a criança esteja familiarizada e estimulada ao reconhecimento de bons hábitos de higiene para ter uma saúde de qualidade, e, para que esses hábitos passem a fazer parte da sua vida de maneira natural, é preciso que seja decorrente da sua aprendizagem, onde ela possa identificar que é necessário manter a higiene, cuidados com seu corpo, então se faz necessário educar a criança para ter bons hábitos, fazendo parte do seu aprendizado e desenvolvimento cognitivo, em que elas se percebam, e notem a importância desses atos não apenas na escola, mas também na sua rotina.

No Referencial curricular nacional da Educação Infantil (RCNEI) é possível encontrar uma definição da atividade de cuidado, a qual é apresentada como parte integrante infantil:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL.1998, p.24)

Para que esse cuidado seja realmente efetivado, é preciso que a criança seja reconhecida em sua especificidade, pois, cada uma possui características e histórias únicas. No momento em que o educador se propõe trabalhar com crianças deve levar em conta suas necessidades e características. Isso implica em conhecê-las mais profundamente para entender qual é sua cultura, família, entre outros, ou seja, compreender sua subjetividade.

Assim, considera-se o termo educar como um ato de valorização da criança, em

que a educação contribua para o desenvolvimento e crescimento do aprendiz como um ser humano, compreendendo assim, suas singularidades e respondendo as suas necessidades. Partindo dessa realidade das crianças, ou seja, de suas necessidades, a educação infantil está intimamente ligada e relacionada ao ato de cuidar e educar.

Nessa perspectiva, o cuidar e o educar inclusive abarcam uma prática integrada entre quem ensinou e também quem aprende. Ademais, os docentes que atuam com crianças pequenas precisam ter cuidados para que suas condutas pedagógicas não se modifiquem em práticas mecanizadas em sala de aula, pautadas pelas normas, uma vez que o, cuidar e o educar são duas condutas que poderiam andar juntas de forma inerente, agradável, criativa, permitindo que as duas ações determinem na totalidade, uma identidade e autonomia de crianças que estão no meio escolar. (FIGUEIREDO ET al., 2018).

Ressignificar o papel da creche hoje é elaborar ações educativas que possibilitem a construção de um ambiente voltado para estimular a aprendizagem, para que as crianças vivenciem situações permeadas pela descoberta, com prazer, alegria e carinho. E organizar o ambiente é pensar em formas de utilizá-lo de modo que os pequenos possam adquirir independência, a partir de um espaço estimulante onde tenham inúmeras possibilidades de ação, explorando, descobrindo e solidificando a aprendizagem.

Através do que foi exposto, podemos perceber que os conceitos de cuidar e educar vão em uma direção na qual os professores reflitam sobre as suas práticas docentes com os pequenos e compreendam o cuidado para além de necessidades básicas diárias, refletindo sobre o cuidado como um conceito mais amplo e que está presente em todos os momentos da Educação Infantil, contemplando a especificidade dessa área.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil necessitam de uma rotina organizada em situações de cuidar e de educar que atendam as necessidades infantis, garantindo o direito das crianças a se desenvolverem como seres plenos. Tais instituições devem ter espaços educativos que oportunizem socialização, descobertas, experiências e aprendizagens a partir de uma rotina planejada, reconhecendo a criança como cidadã detentora de direitos e saberes, promovendo, assim, uma educação para humanização.

Quando se pensa em rotina no trabalho pedagógico na educação infantil, deve-se levar em consideração a organização que reconheça as especificidades das crianças e também o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em uma rotina de qualidade, deve haver espaços para atividades previsíveis, como o momento da acolhida, da entrada, da roda de conversa, do lanche, do parque e da saída, e deve haver também espaços para momentos espontâneos, como brincar, correr, conversar, etc. para se estabelecer uma rotina que respeite as necessidades das crianças, faz-se necessário perceber a criança como um sujeito ativo, permitindo um espaço para diálogo e reflexão. Na perspectiva de uma Educação Infantil de qualidade, ao vivenciar as atividades cotidianas bem como a sua autonomia, aprende também a questionar e expor suas ideias (DO VALE, 2012 p.119)

Por meio da rotina, da organização do tempo e do espaço, o educador pode atuar com confiança e autonomia, uma vez que a desorganização estressa não só adultos, mas as crianças também, então uma rotina estabelecida, flexiva, dinâmica e possível de ser adaptada com as situações do dia a dia, é assim como um planejamento adequado, é uma ferramenta indispensável para o cotidiano da educação infantil.

Conforme Maria Barbosa e Maria Horn (2001), ao elaborar as atividades para as crianças estas devem ter uma sequência que devem ser pensadas a partir da realidade da turma e da necessidade individual de cada aluno. Desta maneira, cabe ao professor de Educação Infantil ter sensibilidade para compreender a criança como sujeito ativo, reconhecendo as suas singularidades, considerando não somente o contexto sociocultural deste aluno como também o da instituição.

AS ATIVIDADES PERMANENTES

As crianças têm necessidade de experimentar, explorar, mexer, tocar, pegar, molhar, misturar, movimentar-se, elementos que estão associados ao corpo todo. Também nos momentos de cuidado, o banho ou a hora de comer oferecem oportunidades de descoberta. Pode ser inclusive, alvo de projetos temáticos, como uma sequência didática voltada para explorar os diferentes itens da alimentação e sua devida importância para o crescimento infantil.

Além de explorar conceitos, a hora da refeição também é educativa quanto a atitudes e valores. Aprender a lavar as mãos antes da refeição, a utilizar talheres e a escovar os dentes de modo a prevenir cáries são momentos educativos, que podem ser atrelados a músicas, à roda de conversa, a histórias, a filmes. Para tanto, é necessário planejamento.

O brincar é tão importante quanto o estudar, pois quando brincamos adquirimos conhecimentos sem estresse e sem medo passamos a agir com autonomia, manifestamos nossas habilidades, desenvolvemos nossos músculos, o equilíbrio e nossas emoções. A criança que brinca vive uma infância feliz

além de torná-la uma pessoa equilibrada com suas emoções, ajudará a superar diversas situações problemas tanto nas atividades escolares propostas pelo educador quanto aos obstáculos que ela encontrar no seu dia a dia.

Segundo Vigotski (1997), numa brincadeira de "faz-de-conta", por exemplo, o comportamento das crianças pequenas é fortemente influenciado pelas características da situação concreta em que elas se encontram. Ao brincar, a criança Começa a conseguir abstrair o significado dos objetos que não estão presentes. Este Constitui um passo importante no percurso que a tornará capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. Neste caso, o brinquedo provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Destacando ainda mais a importância do lúdico, lembramos as palavras de Ronca:

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo. (RONCA, 2009, p.27).

O momento do faz-de-conta é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Ela se apropria das situações e vai construindo seu mundo. Quanto mais atividades e experiências ela vivencia, mais rico seu mundo se torna, dominando regras e suas emoções, onde vivencia diferentes papéis dentro do faz-de-conta. O mundo imaginável também é propiciado pela leitura.

A roda de conversa é um momento de interação e diálogo, o qual tem por objetivo a troca de saberes sobre determinada temática, e a reconstrução do conhecimento, momento que a criança pode se expressar e der a sua opinião, desta forma Freire & Shor afirmam que "O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer. Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetiva" (FREIRE &SHOR, 1987).

Dessa forma, a roda vem com o intuito de auxiliar o professor a abordar diferentes assuntos fazendo com que as crianças contribuam de diferentes maneiras, onde é possível então a troca de saberes, mas para isso ela deve ser planejada, tanto o assunto a ser trabalhada quanto a sua duração

O momento da higiene é a hora utilizada pelos educadores para ensinar os hábitos de higiene e a preservação da saúde. Este processo deve ser realizado diariamente, ressaltando a necessidade da escovação dos dentes após as refeições, lavar as mãos sempre que necessário e a apresentação de hábitos que preservem a saúde e promovam o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, pois se sabe que é durante a infância que a criança vai incorporando em sua vida os hábitos de higiene, pois ela está numa fase que propícia o aprendizado, onde se acredita que as modificações nos hábitos de higiene aconteçam positivamente na realidade da criança e posteriormente, quando virar adulto

O momento da alimentação, que também deve ser prazeroso e agradável, o educador pode organizar uma oportunidade de socialização das crianças por meio das conversas informais, também promovendo a autonomia na hora da escolha dos alimentos e da quantidade a ser ingerida, pois em certos momentos algumas crianças se recusam a alimentar-se, seja para gerar tensão ou chamar a atenção dos adultos, ou por estar distraída, ou ainda ter problemas de saúde. Por isso, Piotto et al (2007) apontam que, ao auxiliar a criança na alimentação, desde que se possibilite a autonomia, é possível uma relação satisfatória entre aluno e professor.

Assim, Zabalza discorre que

A alimentação faz parte do processo educativo e é uma parte importante do desenvolvimento infantil. O processo educativo e o desenvolvimento infantil acontecem continuamente, a alimentação, então, não pode ser pensada somente dentro de casa ou somente dentro da creche. A creche e a família devem pensar juntas sobre a alimentação da criança. Caso contrário, o resultado não será dos melhores (ZABALZA, 2008, p. 131).

O apoio e auxílio da família na oportunidade da criança apresentar rejeição a algum tipo de alimento são essenciais para consolidar bons hábitos alimentares, além de que a escola é um excelente espaço para integração e prazer em se alimentar, aprendendo em conjunto facilitar este momento.

Assim como a alimentação, o repouso das crianças é muito importante para o seu desenvolvimento, no entanto a organização de rotinas para o momento de sono na Educação Infantil está absolutamente imbricada com a concepção de sujeito que se tem. Quando concebemos a criança como sujeito integral, esta organização consistirá em considerar suas especificidades e necessidades individuais dentro do coletivo.

Em se tratando do sono, podemos afirmar que é um fator determinante e fisiológico presente na vida humana, sendo essencial durante a infância, por apresentar aspectos que favorecem a aprendizagem, o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, cumprindo a função de promover o descan-

so do corpo e da mente. Portanto, o sono é uma das necessidades fisiológicas do ser humano. Dormir, além de ser um período de descanso mental e físico é também um estado de funcionamento do cérebro em que ocorrem complexos processos fisiológicos e comportamentais (COELHO, 2009).

Consideramos assim, que as rotinas devem ser organizadas de acordo com as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, atendidas pelas instituições de educação infantil. Freire (1998) citado por Rodrigues (2009) aponta que a construção da rotina compreende a articulação entre as atividades propostas no tempo e no ritmo das crianças no espaço escolar. Sendo assim, Rodrigues (2009) indica o respeito às diferenças das crianças e dos alunos, pois "Tais diferenças mostram que cada uma delas tem um processo de vida peculiar, e singular. Mas isso não se restringe às crianças. Cada grupo de alunos ou cada classe de crianças possui características específicas e ritmos de aprendizagem diferentes" (RODRIGUES, 2009, p. 34-35).

Em suma, a rotina deve ser contextualizada, e ter como preferência as necessidades das crianças, respeitando suas diferenças e priorizando a capacidade de desenvolvimento de cada uma, para que as mesmas tornem-se mais seguras e confiantes no tempo em que permanece dentro da instituição infantil, a professora pode usufruir de tudo que a escola possui para tornar a rotina da criança mais prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina é fundamental para a organização das atividades diárias nas diversas instituições de ensino. No caso da Educação Infantil, além do aspecto organizacional das creches e pré-escolas, ela promove a segurança e autonomia das crianças. Acreditamos que a rotina escolar não pode ser tratada de uma forma mecânica, pelo contrário, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejadas visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças.

Oferecer conforto, segurança física e proteger não significam cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e conquistar novas habilidades. Significa proporcionar ambiente seguro e confortável, acompanhar e avaliar constantemente as capacidades das crianças, pesarem os riscos e benefícios de cada atitude e procedimento, além do ambiente. Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar esses cuidados.

Deste modo, a organização da rotina faz-se importante, uma vez que ela cria e estabelece condições que favoreçam a promoção do desenvolvimento infantil, contribuindo efetivamente para a organização do espaço e tempo pelo professor e também pela criança, na qual esta estimula sua capacidade de organização temporal a partir da sensação de estabilidade. Neste sentido, é fundamental, como previsto em lei, que além do cuidado ao professor crie condições para educação da criança, no sentido de promover o desenvolvimento integral.

Sendo assim, pode-se afirmar e acentuar que o desenvolvimento intelectual e o conhecimento de mundo são elementos importantes para educação das crianças, é pontos fundamentais que ajudam a direcioná-las positivamente, para que então possam transformar o meio em que vivem, dando um novo rumo à sociedade e um futuro melhor ao nosso país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. Escolas – atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2ªed. - São Paulo: Moderna, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

— Brasília: MEC/SEF, 1998

COELHO, Silvia Raquel O. P. Sono e Vigília na Infância: conhecimentos dos educadores. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico). Universidade de Aveiro, Portugal. 2009.

DO VALE, Isabel Cristina de Oliveira. Educação Infantil: um olhar para a inserção. In: COUTINHO, Scalabrin Coutinho, DAY Gisele e VERENA Wiggers. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos á partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

FIGUEIREDO, Francisco Clébio de. LIMA, Vanderlei Francisco de. QUEIROZ, Julia Lidiane Lima de Amorim. VIDAL, Rosângela Maria Bessa. et al. O papel do educador no ato de cuidar e de educar na educação infantil. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). 2018. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S A9_ID1828_09092018004655.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2022.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANTAGUTE, ELISÂNGELA L.L. Rotinas na Educação Infantil. Disponível em: http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em 03/07/2022.

PIOTTO, Débora Cristina; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; PANTONI, Rosa V.

"Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer..." In: (Org.) ROSSETIFERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. Os Fazeres na Educação Infantil. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

RODRIGUES, C. de O. A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília,

2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3943/1/2009_CharlenedeOliveiraRodrigues .pdf. Acesso em: 30 de julho. de 2022.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo : Edisplan, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Obras completas. Editorial Pueblo e Educación, 1929/1997.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO INTEGRAL

CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO

RESUMO

A arte está presente ao longo da história da humanidade. A criança está exposta a diferentes manifestações artísticas dentro e fora da escola, assim na educação integral a arte contribui, de forma inequívoca, na ampliação da leitura de mundo, na construção de um olhar mais sensível e na importância para a formação plena das crianças. No entanto, ressalta-se que é preciso entendimento sobre o direcionamento de tais atividades.

Palavras- chave: Artes; Educação, Ensino Integral; Formação.

INTRODUÇÃO

A elaboração desse trabalho tem como objetivo a educação integral e o ensino de artes, tendo como atividades enriquecedoras, construtivas e como importantes instrumentos de transmissão de valores culturais. A problemática da pesquisa centrou-se em, de que forma a aula de artes faz com que os alunos da educação infantil evoluam em seu saber fazer, valoriza-se aquilo que é espontâneo na ação artística e passa-se, então, a observar as etapas de desenvolvimento, respeitando-se os processos de criação e o potencial criador.

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a importância das experiências relacionadas ao campo da arte, cultura e lazer nos processos de inclusão educacional e social. Atualmente- novas orientações e a democratização de acesso às informações sobre o campo da Educação Inclusiva e sobre as necessidades, potencialidades e limitações da pessoa com deficiência contribuíram para a revisão de propostas no campo da Arte/Educação.

A Arte é relevante, pois pode favorecer e responder às necessidades com deficiência, com propostas metodológicas através da Arte, na perspectiva de fomentar a construção de práticas educativas, que possibilitam a diversificação e a ampliação do alcance da ação pedagógica, propondo situações assistidas e medidas, voltadas para a superação das limitações, considerando as possibilidades e potencialidades como condição para o desenvolvimento. Esta pesquisa tem como método referencial bibliográfico de cunho qualitativo descritivo, com reflexão argumentativa com base na temática apresentada um estudo bibliográfico.

Somos continuamente inundados com inúmeras imagens visuais e mensagens na televisão, computadores, dispositivos de comunicação digital e na mídia impressa. A neurociência mostrou que uma porção significativa do cérebro humano é dedicada a entender a estimulação visual e decodificar mensagens visuais que recebemos através do nosso senso de visão. Fazemos isso usando todas as nossas habilidades de pensamento, memória e educação de ordem superior. Em nossa sociedade contemporânea, as artes visuais e a dependência das imagens visuais são essenciais para comunicar e entender as informações de que precisamos para viver nossas vidas. A fim de compreender plenamente a imagem visual e seu significado, é essencial que todas as pessoas recebam uma educação infundida pelas artes. Tal educação permite que as pessoas se tornem cidadãos

informados, pensadores críticos.

Uma das marcas da qualidade da educação em artes visuais é o foco na criatividade. Estudantes em salas de aula de arte em todos os níveis instrucionais são rotineiramente chamados a usar sua criatividade para resolver problemas e expressar suas ideias. Os professores de arte estão mergulhados nos conhecimentos e habilidades que estimulam a criatividade e usam o currículo de artes visuais para permitir que seus alunos explorem seus próprios poderes criativos. Nutrir e desenvolver as capacidades criativas dos alunos é de vital importância para o avanço da força de trabalho e para a manutenção do papel de liderança dos Estados Unidos no mundo.

A escola pública sempre defendeu a causa da educação em artes visuais. Algumas associações profissionais de educadores de arte, tem trabalhado ativamente para garantir que a educação em artes visuais de qualidade seja oferecida em todas as escolas e para todos os alunos. De fato, avançar na educação em artes visuais para realizar o potencial humano e promover o entendimento global. Esta missão é apoiada por uma visão de educação artística na qual há igualdade e acesso para estudantes de todas as idades. Programação de ensino de arte, a fim de beneficiar de uma aprendizagem abrangente, equilibrada e sequencial nas artes visuais, que é conduzida e ensinada por professores qualificados em educação.

O lúdico se torna uma estratégia fundamental , uma vez que a criança é brincante por natureza, e através da brincadeira, ela experimenta diversos papéis sociais, reflete seu cotidiano, realiza escolha, desenvolve a comunicação a autonomia, compreende a necessidade das regras, a auto regulação, aprende a ganhar a perder, a desenvolver estratégias, a socialização. enfim o brincar que não desassocia corpo, mente e emoções. Para que isso ocorra, todo ambiente educativo deve ser perpassado de liberdade e tolerância, que propicie a autonomia , escolhas e a autodisciplina; isso não significa que o professor deva estar omisso, ou apático ao comportamento dos educandos.

CONCEPÇÕES E AMPLIAÇÕES DA ARTE NO ENSINO INTEGRAL

No processo pedagógico, a utilização das diferentes linguagens artísticas é muito importante como ferramenta dianteda necessidade de gerar interesse do estudante pela aprendizagem. Com o uso de diversas estratégias, é possível atingir um maior número de alunos, e é eficiente, pois estes acabam participando ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, e de maneira diversificada e estimulante.

"O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando." (VERDERI, 2009).

Como linguagem visual primária, essencial para comunicação e expressão, o desenho é tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades verbais e escritas. A necessidade de entender o mundo através de meios visuais pareceria mais aguda do que nunca; as imagens transcendem as barreiras da linguagem e aprimoram as comunicações em um mundo cada vez mais globalizado.

É evidente que é preciso conhecer e nos apropriarmos dos códigos da língua portuguesa para ler, produzir e apreciar textos verbais. A situação não é diferente quando falamos das linguagens artísticas. Precisamos também nos apropriar dos códigos da arte para podermos ler, produzir e apreciar as diferentes manifestações artísticas, históricas, culturais e sociais. Aprender uma nova linguagem significa, portanto, conhecer seus códigos, entender seus sentidos, ampliar referências por meio da vivência de diversas experiências.

O desenho continua a ser uma atividade central e fundamental para o trabalho de muitos artistas e designers - uma pedra de toque e uma ferramenta de exploração criativa que informa a descoberta visual. Ele fundamentalmente permite a visualização e desenvolvimento de percepções e ideias. Com uma história tão longa e intensa quanto a história de nossa cultura, o ato de desenhar continua sendo um meio fundamental para traduzir, documentar, registrar e analisar o mundo que habitamos. O papel do desenho na educação permanece crítico, e não apenas nas disciplinas criativas da arte e do design, para as quais é fundamental.

"A passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários. A semelhança fortuita entre o traçado e o objeto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança, ao mesmo tempo em que percebe isso, reconhece sua imperfeição" (LUQUET, 1969, p. 141).

O ser humano adquiriu com o decorrer da história e de sua consequente evolução a capacidade de criar, experimentar e aprender. Aprendizado pode ser definido com interiorização do novo.

"Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos." (IAVELBERG, 2003, p. 9).

Hoje, muitas manifestações artísticas exigem uma interação incessante do espectador, muitas propõem que o espectador

interfira e modifique a obra, enfim, a busca do estreitamento das relações entre artista, obra, sociedade e espectador está tomando um rumo bem diversificado e diferente se considerarmos os caminhos percorridos anteriormente pela Arte. Todas essas mudanças e exigências no ambiente artístico são reflexos das mudanças sociais, comportamentais e culturais e revelam exatamente o papel de desenvolvimento social e cognitivo que é propiciado ao indivíduo.

As diferentes manifestações culturais (das mais clássicas às mais vanguardistas) merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem (ou viveram). (BNCC, 2000).

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social.

(ALBINATI, 2009, p. 4).

Porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas." (MOREIRA, 2009, p. 20).

ALUNOS EMPODERADOS APRENDENDO O PODER DAS ARTES

Uma consequência desse desafio foi o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas [...] Teorias psicanalíticas, filosóficas e outras teorias culturais foramse tornando cada vez mais importantes no final da década de 70 para a formulação de um pós-modernismo crítico (ARCHER, 2001, p. 10-11).

A arte é uma forma de comunicação que os seres humanos utilizam para se expressar por meio das linguagens artísticas. Podemos encontrar essas linguagens artísticas em diferentes espaços e lugares, como por exemplo, nas ruas, nos outdoors, muros, placas, carros, na arquitetura das casas, no teatro, no cinema, nas roupas, estampas, no rádio, na televisão, na internet, na escola entre outros lugares e momentos da vida cotidiana (TIBOLA, 2001, P. 13).

A arte apresenta importância evidente na vida de todas as pessoas, mas no caso dos alunos com deficiência assume um papel importante na formação de sua personalidade. A pessoa com deficiência muitas vezes apresentam poucas oportunidades de realização, poucas fontes de prazer, é necessário que essas pessoas descubram valores em suas vidas, sintam-se importantes, úteis e amadas. A arte está ligada na nossa história, em nossa cultura e em nosso aprendizado e nessa direção Tibola (2001, p. 13) afirma que:

A importância do exercício da expressão artística não está apenas no desenvolvimento da criatividade que ela promove, ou no aprimoramento das formas de percepção por parte das pessoas: a Arte é relevante enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive (TIBOLA, 2001, P. 13).

Entende-se que cumpre à escola assegurar aos seus alunos a efetiva construção de conhecimento em arte, o que significa mais do que a mera reprodução de formas, ou execução de técnicas muitas vezes destituídas de qualquer dimensão estética efetiva. Significa oportunizar aos alunos o domínio dos elementos das diversas linguagens, de modo que possam expressar-se com autonomia por meio delas, e, ao mesmo tempo possam apreciar diferente fazeres artísticos, reconhecendo seu valor estético e compreendendo suas relações com o tempo, a história e o ambiente em que foram produzidos (TIBOLA, 2001, P. 16)

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Fusari e Ferraz (2002, p. 53), o professor de arte precisa saber até onde vai a sua ação profissional no sentido de fornecer subsídios aos alunos para que os mesmos elaborem uma cultura estética e artística que expresse suas vidas na sociedade em que vivem. A atualização dos professores não acontece somente nos grandes centros urbanos, pois esse aprimoramento se dá através de leituras, e esse material pode ser encontrado nos acervos de bibliotecas e universidades.

A arte está presente em diferentes manifestações na cultura popular, erudita, meios de comunicação e modernas tecnologias. Ela nem sempre se apresenta na diaa-dia como obra de arte, mas pode ser observada na forma dos objetos, nas vitrines das lojas, na música, na dança de rua, nos pregões de vendedores, nos jardins, no vestuário etc. Quando o aluno toma conhecimento da arte de dife-

rentes culturas, promove-se o respeito, o reconhecimento e a valorização da capacidade artística do outro (Referenciais Curriculares Nacionais-Arte, 1995). Os conteúdos da área de arte devem estar relacionados de tal maneira que possam assentar a aprendizagem artística dos alunos do na Educação Infantil. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais-Arte (1995, p. 26):

Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo 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. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas (RCNA, 1995, p.26).

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo é a parte desse movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (BUORO, 2000, p. 71).

A Arte no processo educativo deve estar pautada nas capacidades dos alunos com deficiência intelectual, valorizando suas diferenças, fazendo com que vivenciem o sentido de pertencimento, imprimindo suas próprias marcas pessoais, sendo construtores de seus processos autorais, evidenciando a existência de um mundo de significações em constante exercício autoral, evidenciando a existência de um mundo de significações em constante exercício de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1989), a escola especial tem diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam às peculiaridades de seus educandos. De acordo com Vygotsky:

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumuladas pelo homem, porque esta experiência é o material, com ele a fantasia erige seus edifícios. Quando mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Por isso a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência (VYGOTSKY, 1998, p. 17).

A Arte é social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. Por isso, quando a Arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social... A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós materializado e fixado nos objetos externos da Arte, que se tornaram instrumento da sociedade. [...] De igual maneira, a Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através da qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, tornasse pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de Arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, P. 315).

Por esta razão, é importante salientar que se não existirem as oportunidades para que isto aconteça todo o trabalho educativo deixa de ter qualquer significação. Uma das situações de vida para qualquer adulto é a situação de trabalho. Esta situação é, portanto, fundamental também para a pessoa com deficiência. Haja vista que a capacidade de encontrar trabalho e conservá-lo é um dos mais importantes aspectos do ajustamento social, pois, além do lado prático de "ter dinheiro para viver e garantir o sustento, ter um emprego aumenta o amor próprio, ajuda a evitar o tédio e aumenta usualmente o montante de contato com outras pessoas" (MAZZOTTA, 1982, P.24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte deve ser ensinada desde cedo para as crianças, temos que ter em vista os benefícios que esse aprendizado acarretará para elas, não pode ignorar a evolução cognitiva que as crianças da atualidade têm em relação às crianças de outras gerações.

"No processo de educação realizam-se, ainda, dois movimentos: um primeiro, em que é feita a mediação entre o social, a prática construída e o indivíduo, no qual se forma a base dos pensamentos individual e coletivo e é quem possibilita a continuidade do processo histórico da cultura; e em segundo, que se caracteriza pela mediação que a palavra e a imagem fazem entre o pensamento individual e o social e pela possibilidade que cada um tem de ser sujeito, de reelaborar produzindo o novo, revelando como a educação se envolve na tensão entre o individual e o social" (MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

A arte deve ser vista como meio de terapia, nunca algo feito para causar estresse e dificuldade implacáveis. Se um aluno se torna menos tenso e sobrecarregado com o estresse em seus ambientes de aprendizado, então ele aumenta suas notas em outras aulas, como matemática, inglês ou ciências. Para dar suavizar o ambiente pesado dos estudos, colocar arte na parede tende a proporcionar um

ambiente calmo que produz uma sensação de paz e serenidade.

A educação artística, visual e performática é considerada temas centrais, conforme comprovado por muitos testes para o trabalho. Por meio dessas exigências, as escolas obtêm fundos para programar assuntos e itens suplementares, como livros e calculadoras, para que os alunos precisem ser bem-sucedidos. As escolas também podem obter fundos participando de testes padronizados nacionais e regionais; no entanto, esses testes apenas testam os estudantes quanto à sua capacidade de desempenho elevado em matérias como matemática, alfabetização e ciências. Os cursos de arte auxiliam a capacidade do aluno de apresentar um alto desempenho nesses assuntos, pois desafiam o cérebro do aluno.

O ensino da Arte é importante na vida do ser humano que, por meio das diferentes linguagens artísticas, pode se expressar com seus olhares, movimentos e pensamentos. Com a arte podemos enxergar o mundo em milhares de formas de pensar, imaginar, criar e se deslumbrar do que o homem é capaz de fazer.

A arte na escola faz a diferença na vida de todos por oportunizar momentos de descobertas em que o professor é o principal mediador da relação ensino e aprendizagem com o aluno. O professor é o principal intermediador no processo de ensinar e compreender a arte em suas diferentes linguagens. Sabemos que todas as pessoas são capazes de produzir arte, inclusive as pessoas portadoras de deficiência que se descobrem nessa área transformando esse meio de comunicação em trabalho, por seu uma linguagem de pura expressão e criação.

As relações estabelecidas entre uma aprendizagem escolar ativa e a realidade global não devem se restringir a construções de cópias ou reproduções do mundo, aprendem quando são capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

REFERÊNCIAS

ALBINATI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

ANTUNES, A. As Coisas. São Paulo: Iluminuras, 1993.

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M

BARBOSA, A. M. T. B. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF. v. 3, 1998.

BUORO, A.B. O Olhar em Construção: uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, M. Como Usar a Música na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, C.M.S. Oficina. A Música na Sala de Aula. São Paulo: FEUSP, 2008.

LOWENFELD, V. A Criança e sua Arte. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 2002.

OLIVEIRA, J.; GARCEZ, L. Explicando a Arte: uma Iniciação para Entender e Apreciar as Artes Visuais. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. 3 ed. Brasília: MEC/SEF.

Brasília:1998.

REGO, L.L.B. Literatura Infantil: uma Nova Perspectiva da Alfabetização na PréEscola. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

A PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI

RESUMO

O ser humano é visto como um corpo único e inseparável, e se desenvolve sobre três pilares: cognitivo (intelectual), motor (movimento) e o afetivo (relação), gerando assim, o equilíbrio biopsicossocial. O estudo teve como princípio investigar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. Para esta compreensão foi feito um levantamento da origem e as principais características da psicomotricidade, bem como sua articulação nos jogos e brincadeiras. A psicomotricidade inserida na proposta pedagógica da escola e com o intermédio do educador, tornar-se um elemento articulador na prática pedagógica. Os aspectos psicomotores podem ser desenvolvidos através de atividades lúdicas, recreativas e corporais, utilizando o jogo como material pedagógico e proporcionando a criança a descoberta e o uso consciente do seu corpo.

Palavras–chave: Psicomotricidade. Desenvolvimento. Criança. Lúdico.

ABSTRACT

The human being is seen as a unique and inseparable body, and develops on three pillars: cognitive (intellectual), motor (movement) and affective (relationship), thus generating biopsychosocial balance. The study had the principle of investigating the importance of psychomotricity for the development of children. For this understanding, a survey was made of the origin and main characteristics of psychomotricity, as well as its articulation in games and games. The psychomotricity inserted in the pedagogical proposal of the school and with the intermediary of the educator, become an articulating element in the pedagogical practice. Psychomotor aspects can be developed through playful, recreational and bodily activities, using the game as pedagogical material and providing the child with the discovery and conscious use of his body.

Keywords: Psychometricity. Development. Child. Playful.

INTRODUÇÃO

Muitas crianças crescem e se desenvolvem sem ter o devido acompanhamento dos pais ou responsáveis em relação às suas atividades motoras, algo de extrema importância no futuro, pois lhe trará benefícios tanto na questão motora quanto na cognitiva. Deve-se compreender a necessidade de um planejamento de atividades motoras que promovam e provoquem estímulos e que sejam observadas as variações na realização dos movimentos a fim de perceber a dimensão expressiva da motricidade.

Dessa forma, na educação o papel da psicomotricidade é estimular o desenvolvimento das percepções da criança e seu esquema corporal. O ato de movimentar-se fisicamente é privilegiado com o trabalho psicomotor, porém leva-o ao trabalho mental, onde é aprendido a ouvir, interpretar, imaginar, organizar, representar e passar do abstrato para o concreto. 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. (OLIVEIRA, 2002)

Partindo dos princípios norteadores e compreendendo a educação psicomotora e a educação infantil, é fato que, estão ligadas de modo a beneficiar a criança no que tange o seu desenvolvimento interno e externo. Sendo assim, o objetivo principal proposto neste estudo é relacionar a etapa da Educação Infantil e a psicomotricidade por meio da literatura e da legislação educacional, pontuando sua importância e contribuição no desenvolvimento infantil.

Para fundamentar esse trabalho foi realizado estudo bibliográfico sobre os autores: Fonseca (2004), LE BOULCH (2000), Mello (2007), Kishimoto (2007) entre outros, bem como dos pressupostos históricos – culturais de Vygotsky, sobre o desenvolvimento e o aprendizado.

Pesquisar sobre psicomotricidade é discorrer sobre possibilidades. Existem possibilidades em cada etapa no desenvolvimento da criança, relacionando-a uma à outra. Cada criança é única, cada ser é diferente, mas as relações de crescimento estão ligadas diretamente a afetividade, cognição e organização. Para tanto, o envolvimento desses processos é preenchido com os três conhecimentos básicos que norteiam a psicomotricidade, que são o movimento, o intelecto e o afeto, estes sim, são individuais e únicos em cada criança (SEBER, 2017).

A perspectiva da psicomotricidade viabiliza a compreensão da maneira como a criança apropria-se do discernimento do seu corpo e das possibilidades de se manifestar por meio dele, identificando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é concebido em razão de um objetivo. A partir de uma intencionalidade como vivacidade individual, o movimento transforma-se em comportamento significativo.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para se discorrer sobre Psicomotricidade é importante, iniciar este aporte teórico explicitando o desenvolvimento da criança, a partir do suporte teórico de alguns autores que se debruçam sobre esta temática.

Segundo Vygotsky (1991) para a criança se desenvolver, é fundamental não focar apenas naquilo que ela já sabe, é preciso assimilar o que ainda está se formando, ou seja, defende que há dois níveis de desenvolvimento o atual e a zona de desenvolvimento proximal. Define atual como aquela que pode ser averiguada por meio de testes, onde a criança consegue resolver sozinha. Já a zona de desenvolvimento proximal é aquilo que ela não faz sozinha, porém pode fazer imitando alguém.

O desenvolvimento infantil se define pela evolução psicomotora que toda criança saudável deve viver. A fase inicial da vida de uma criança é um período de grandes mudanças do ponto de vista do desenvolvimento neuropsicomotor, estas mudanças requerem que tenha um acompanhamento regular, com a finalidade de detectar precocemente quaisquer agravos a sua saúde (REICHERT ET al. 2015)

E além do mais, o desenvolvimento infantil não pode ser desvinculado de duas instâncias importantes, que são as instâncias familiares e escolares, pois são nesses ambientes que a criança se insere de forma mais ativa. O contexto familiar imbuí nas crianças todo um arcabouço ideológico e social que se constrói ao longo do tempo, com cada

membro adicionando algo de suas vivências pessoais, influenciando o ambiente. E a escolar será o espaço formal onde a criança irá desenvolver vários aspectos por meio de atividades direcionadas para fins específicos (CARLOS ET al., 2017).

Por isto que a brincadeira é um recurso muito importante para auxiliar neste desenvolvimento, como afirma Lima (2014):

[...] o desenvolvimento infantil depende do lúdico, a criança precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo... Portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de lazer para a criança... A criança aprende a melhorar brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades, predominantemente, lúdicas [...] (LIMA, 2014, p. 33).

Da mesma forma, a partir do estímulo precoce do jogo a criança pode pensar em seus limites, suas fronteiras, para no futuro saber com o que poderão contar, quais serão, de fato, os seus bens, aqueles que foram antecipados por meio da experiência, seus recursos cognitivos, emocionais, sociais, físicos; suas aptidões, habilidades, possibilidades. E também seus limites.

Desde o seu nascimento a criança deve ser estimulada a fazer movimentos, mesmo que sejam rudimentares, é indicado sempre estar sempre em ambientes que lhe forneça estímulos para que assim haja um aceleramento motor ou em caso de déficits, uma melhora da capacidade motora dessa criança (GALLAHUE, 2003).

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)

Para que a criança possa interagir com suas mudanças internas e externas, é importante que ela tenha um espaço para desenvolver, que seja relativo ao tempo de interiorizar suas mudanças psicológicas, fisiológicas e afetivas que é pertencente ao seu universo infantil. Neste período também é importante que a criança compreenda a sua realidade na qual está inserida, pois esta realidade para ela é objetiva, e possibilita o entendimento do "mundo" que a rodeia. (ALMEIDA, 2018)

DEFININDO A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade está associada ao processo de evolução do corpo. O movimento do corpo é a principal característica que diferencia a psicomotricidade de outras disciplinas escolares, é através do movimento que o individuo irá expressar seus sentimentos, realizar gestos, buscando construir a sua própria personalidade.

Desta forma, a Psicomotricidade na sua grande parte trata de questões que ajudam na forma de ensinar, ou seja, na transmissão, instrução e educação do corpo na sua ação de movimento. Tendo como objeto de intervenção e estudo o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se melhorar e ampliar as capacidades expressivas dos sujeitos, adquirindo um espaço de grande importância, tanto educacionais como terapêutico, que é único, possuindo objetivos e meios próprios. (MELLO, 2017)

Segundo FONSECA (2008), a evolução da criança atua-se em uma dialética de desenvolvimento na qual entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais. A carência do desenvolvimento dos esquemas psicomotores vem se sobressaindo em um aspecto físico recorrente como uma das possibilidades no déficit de aprendizagem das crianças. Por meio de certos estudos conseguimos mostrar que os aspectos psicomotores atingiram na aprendizagem escolar dos alunos, embora poucos professores saibam realmente a verdadeira importância sobre o desenvolvimento desses pressupostos psicomotores, principalmente na Educação Infantil.

E sendo assim, os instrumentos de trabalho são o próprio corpo, o espaço de relação, o tempo e ritmos de sessão. Deste modo, os materiais utilizados são mediadores da intervenção, adquirindo um valor simbólico. Uma sessão de Psicomotricidade é um momento de diálogo, de jogo e de intercâmbio, em que o psicomotricista adota uma postura de permissividade, compreensão e interação, recorrendo frequentemente ao contacto corporal (Martins, 2001).

A função motora, o desenvolvimento intelectual e o afetivo estão intimamente ligados na criança. A Psicomotricidade quer justamente destacar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade que existe na etapa da Educação Infantil e facilitar o desenvolvimento global da criança. A partir dessas definições de diversos autores e instituições para o conceito de psicomotricidade não há definição única. Existem olhares plurais sem ser divergentes, com discursos pautados em pressupostos comuns da psicomotricidade.

Em suma, a psicomotricidade procura aprofundar a interação de dois componentes importantes do comportamento humano: por um lado, a motricidade, entendida como um sistema dinâmico que subentende a organização de um equipamento neurobiológico, sujeito ao desenvolvimento e à maturação e por

outro, o psiquismo, entendido como funcionamento de uma atividade mental, composta de dimensões sócio-afetivas e cognitivas.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

É na etapa da Educação Infantil que a criança vai se tornando independente, e conquistando autonomia, descobrindo suas potencialidades e, com isso, vai experenciando novas possibilidades, tomando consciência de seu corpo, do espaço que ele ocupa e de que seus movimentos decorrem de suas vontades e que essas se modificam e se ampliam.

Para Gonçalves (2013), a Psicomotricidade constitui-se num meio auxiliar na estruturação do desenvolvimento das crianças, ligando às experiências motoras, cognitivas e sócio-afetivas indispensáveis na sua formação. A prática dessa ciência pode também favorecer na prevenção de possíveis lacunas ocorridas durante o processo de maturação da criança. Esse desenvolvimento ocorre dentro de um grupo social a partir de sua interação

Diante desta visão, entendemos que uma proposta pedagógica pautada na psicomotricidade desempenhará um papel fundamental, pois o movimento é um suporte que ajudará a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Por esse motivo, a educação psicomotora tem sido enfatizada em várias instituições escolares, aplicada na Educação Infantil, fase em que as crianças estão descobrindo a si mesmo e o mundo em que vive.

A percepção da psicomotricidade torna-se um recurso inestimável para o desenvolvimento da criança. Os aspectos podem ser trabalhados na educação psicomotora como: a consciência do próprio corpo; domínio do equilíbrio, o controle e a eficácia das diversas coordenações globais e parciais; o controle da inibição voluntária e da respiração; a organização do esquema corporal e a orientação no espaço; estruturação espaço temporal corre ta uma maior possibilidades de adaptação ao meio ambiente. Todos esses aspectos as crianças estarão adquirindo durante a fase escolar, através da prática da atividade motora, nas aulas. (PICQ, VAYER; 2008).

No momento em que a educação psicomotora é trabalhada com as crianças, o professor deve preparar a formação básica fundamental para seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, possibilitando que, a partir de atividades lúdicas, por meio de jogos, permitem que se conscientizem sobre seu corpo. A base indispensável para o processo intelectivo e de aprendizagem da criança é a educação psicomotora. Seu desenvolvimento progride do geral para o específico. Quando uma criança demonstra dificuldades de aprendizagem, o problema, em grande parte, está relacionado ao nível das fases do desenvolvimento psicomotor. (BORGES; RUBIO, 2013.)

Pode-se assim afirmar que a criança de educação infantil é um ser em desenvolvimento e possuidor de uma maneira própria de interagir. Sua forma singular de expressão demonstra sua capacidade e esforço para compreender o mundo em que vive e as relações e conflitos e a sua aprendizagem não se constitui em uma cópia, e sim na elaboração e reflexão.

RELAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS

Através das brincadeiras, a criança tem a ocasião propícia para o seu desenvolvimento, o brincar é um facilitador da aprendizagem sem que a criança perceba; ela aprende, elaboram suas opiniões, críticas autonomia experiências além de organizar suas ações e emoções. Por meio de suas ações ao brincar, pode-se notar que existe uma exploração e a continuidade lúdica daquilo em que a criança está vivenciando, dependem exclusivamente de cada criança ou de um grupo que compartilhem de suas brincadeiras (Fonseca, 2019).

Para Vygotsky (1991), também concorda que o brincar possui etapas de desenvolvimento. A criança começa a brincar sozinha, fazendo manipulação de objetos. Em seguida, irá procurar companheiros para as brincadeiras paralelas. A partir daí, irá desenvolver o conceito de grupo e descobrirá os prazeres e frustrações de brincar com os outros, crescendo emocionalmente. Desenvolvendo sua sociabilidade, fazendo amigos, aprendendo a compartilhar e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, e a envolver-se nas atividades pelo prazer de participar. Ao brincar, a criança busca sentido para sua vida. Sua saúde física, emocional e intelectual depende, em grande parte, dessa atividade lúdica.

A brincadeira contribui no campo educacional como meio de aprendizagem na educação infantil, segundo Kishimoto (2007) a brincadeira é uma prática onde a criança desempenha e concretiza as regras do jogo, executando a ação lúdica. Podendo dizer que o lúdico é uma ação. Sendo assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, ajudando melhorar seu desenvolvimento educacional.

Fornecer experiências diversificadas mediante brincadeiras e jogos que envolvam o movimento corporal também trará significativas contribuições no desenvolvimento desta função psicomotora. Conforme expõe Barreto et. al (2012 apud BARROS, 2014, p.16): "O brincar da criança estimulará uma maior autonomia desta sobre os movimentos do seu corpo, pois ao obedecerem a comandos verbais como pular, correr e parar, por exemplo, treinaram e aperfeiçoaram os seus movimentos".

As atividades acerca da psicomotricidade no âmbito da educação infantil devem seguir elementos básicos para que os aspectos cognitivos, motores e sensoriais possam ser desenvolvidos, como: o esquema corporal (conhecimento intuitivo, e imediato), coordenação dinâmica geral (equilíbrio), coordenação viso motor (campo visual), a lateralidade (define o domínio lateral), organização e estruturação espacial (orientação), que são elementos básicos do desenvolvimento corpóreo (LE BOULCH, 2000).

Sendo assim, a brincadeira é de fato um espaço de aprendizado sociocultural localizado no tempo e no espaço. A escola não é um local como outro qualquer é nela que a criança aprende a forma de se relacionar com o próprio conhecimento. De acordo com Aguiar (2008, p. 43), o jogo tem um poder excitador sobre a criança "e facilita tanto o progresso da personalidade integral da criança como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais"

Neste sentido, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem sendo fundamental que o professor tenha a sensibilidade de enxergar seu aluno como realmente ele é: uma criança. Portanto, é preciso se envolver no seu mundo, abusar da imaginação e fantasias e desenvolver atividades lúdicas tornando o aprendizado natural como o brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de pesquisa bibliográfica obtemos o conhecimento no processo de investigação na questão da psicomotricidade e desenvolvimento motor na pré-escola. Nessa perspectiva construímos algumas considerações como ações motoras que venham a ser expressas pelo movimento do corpo e, assim fazendo a interação corpo – ambiente. A criança no ato de brincar esta desenvolvendo um repertório de vivências concretas que servirá em seu universo simbólico a construir na linguagem o processo de aprendizagem.

O trabalho da educação psicomotora deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento. Ressalta-se ainda a necessidade de referências mais recentes acerca do assunto, já que o referencial utilizado neste estudo é baseado em livros tradicionais e não tão novos como se deveria.

A educação psicomotora permite que a criança vença diversos obstáculos, encontrando-se dentro do meio social. A brincadeira estimula o desejo de descobrir e explorar, sendo ferramenta para que a criança possa exprimir suas mais variadas emoções.

Os estímulos favoráveis e necessários junto à psicomotricidade para o bom desenvolvimento e crescimento da criança são a alegria, a afetividade e a segurança em função da aprendizagem, com um ambiente satisfatório voltado para a promoção da interação social, do desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais dos alunos, firmação do senso de responsabilidade, levando-os a organizar e preparar seu material, a trocar idéias, saber ouvir e debater, descobrir coisas novas, participar de jogos variados de forma ordenada, interiorizarem regras de convívio em grupo.

Além da interação com adultos e crianças, a interação de crianças entre si tem aprendizagem mais efetivas pelas proximidades entres elas. Mas não podemos somente levar em conta a interação com outras pessoas que a criança vai aprender e se desenvolver, mas a interação com um ambiente adequado conforme a idade de cada criança, com rotinas, com atividades específicas para cada idade.

Para finalizar, a psicomotricidade é de suma relevância no desenvolvimento integral da criança e desde o início o educador precisa promover a evolução e maturidade da vida cognitiva, social e proporcionar o estímulo da imaginação e criatividade do aluno. Devido a isso a conexão entre o processo de ensino-aprendizagem e a educação motora deve ser empregada pelo nível de idade, respeitando as diferenças e limites das crianças, norteada de forma lúdica, considerando a utilização de diferentes gestos, condutas e manifestações corporais para desenvolver a coordenação motora abrangente e fina, buscando a atuação de grandes e pequenos músculos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S. Jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2018

BARROS, Paulo Henrique Pinheiro de. Psicomotricidade e educação infantil: percepção das professoras pré-escolares. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014. Disponível em: https://docplayer.com. br/17253526-Psicomotricidade-e-educacaoinfantil-percepcao-das-professoras-pre-escolares.html. Acesso em: 25 ago. 2022.

BORGES, M. F.; RUBIO, J. A. S. A Educação Psicomotora como instrumento no processo de Aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação. V. 4, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v4- n12013/m_fernanda.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.

CARLOS, Michele Da Silva; MANFRÉ, Vi-

viane Barrozo; WIEZZEL, Andreia Cristiane

Silva. As contribuições do Brincar ao desenvolvimento Emocional da Criança Tímida na Educação Infantil. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, SP. 14, n. 3, p. 73-77, jul./set. 2017.

FONSECA, V. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALLAHUE, D. L. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 ed. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GONÇALVES, Fátima. Do andar ao escrever: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL LTDA, 2013.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIMA, Lucineide Ribas Leite. O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MARTINS, R. "Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade" - Progressos em Psicomotricidade. Lisboa: Edições FMH.2001.

MELLO, A. M. Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis. 4. Ed. São Paulo: IBRASA, 2007.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PICQ, L.; VAYER, P. Educação psicomotora e retardo mental. 5. Ed. São Paulo: Manole, 2008.

REICHERT, Altamira Pereira da Silva ET al. Vigilância do desenvolvimento infantil: estudo de intervenção com enfermeiros da Estratégia Saúde da Família. Revista Latino-Americana de Enfermagem [en línea] 2015, 23 (setembro-outubro). Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2814/281442225023>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SEBER, M, G. Psicologia do Pré-Escolar: Uma visão Construtivista. São Paulo: Moderna 2017.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São; Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L.L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÁTIA SILVA OLIVEIRA FEITOSA

RESUMO

Esse artigo pretende refletir a respeito das artes e suas contribuições na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. As artes abrangem uma ampla gama de modos artísticos que as crianças utilizam para expressar, comunicar, mediar seu pensamento, envolver-se em exploração estética e pesquisa. O que se define como artes é moldado por valores culturais e sociais. Alguns exemplos comuns incluem pintura, trabalho em barro, escultura, colagem, tecelagem, construção, fotografia, arte vestível, escultura, impressão e coisas efêmeras, embora existam muitos outros modos de expressão e exploração visual. A criação e os temas artísticos foram considerados ao longo do tempo de maneiras muito diferentes. A tradição psicológica limitava a arte ao mundo da percepção, fantasia e sentimentos, em oposição à ciência, e excluía o conhecimento e os processos intelectuais do campo artístico. A industrialização gerou uma hierarquia de disciplinas educacionais, colocando a capacidade acadêmica em primeiro lugar e as disciplinas criativas por último. Desse modo, desvalorizou-se o valor educativo de sujeitos que, além de valor investigativo, possuíam um sentido lúdico e muito gratificante para as crianças. Pensar nas artes visuais na educação infantil e no ensino fundamental pode inicialmente evocar a imagem de uma criança em pé em um cavalete, pincel grosso e grosso na mão com tinta acrílica brilhante espalhandose rapidamente pela página. As artes são um domínio rico através do qual as crianças pequenas podem explorar e representar suas experiências, pensar e aprofundar suas teorias de trabalho e desenvolver seu pensamento criativo.

Palavras-chave: Criação; Pensamento Criativo; Valores Culturais.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos primeiros anos de vida, as crianças brincam, cantam, dançam e desenham naturalmente. Atividades essenciais para o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, motores, cognitivos, emocionais e, em última instância, do cérebro, que permitem às crianças aprender a aprender.

A presença da arte na educação, por meio da educação artística, contribui para o desenvolvimento integral e integral das crianças e jovens. Esta caracteriza-se por enriquecer e dar um grande contributo cognitivo no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos, tais como o empreendedorismo, a diversidade cultural, a inovação, a criatividade ou a curiosidade.

A atividade artística do aluno desperta sua fantasia e seu poder imaginativo; leva à valorização da cor e das formas, bem como à formação da personalidade, da autoconfiança, do respeito e da tolerância. Em outras palavras, para a criança, a atividade artística é um meio de desenvolvimento dinâmico e unificador.

Quando as crianças são pequenas e se interessam pela arte, deve-se permitir que expressem toda a sua criatividade porque é muito importante para o seu desenvolvimento integral. Quando uma criança quer pintar com canetinha, com giz de cera, com os dedos, quando molda com plasticina ... tudo é arte para os pequenos.

Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. (RICHTER, 2007, p.8)

A arte é uma linguagem que fará com que a criança se expresse por meio de diversos elementos e será a criatividade e a imaginação que terão um papel mais importante em todo esse processo. Arte para crianças é um estilo de vida e tem muitos benefícios.

Como a inteligência ou a beleza, a criatividade é um traço visto como raro e inerente, um traço intuitivo e não pode ser ensinado; os trabalhos produzidos por quem tem criatividade são impressionantes e inatingíveis. No entanto, se as crianças tiverem as oportunidades adequadas para praticar e desenvolver sua criatividade, como acontece com qualquer músculo do corpo humano, a característica se tornará mais forte e mais natural.

As crianças que pegam um giz de cera ou um marcador e começam a desenhar iniciaram o desenvolvimento de suas habilidades motoras. Embora possa parecer que esses rabiscos aleatórios não significam nada, as crianças conectam seus desenhos com o pensamento e a narração, e seus corpos começam a desenvolver habilidades motoras. Eventualmente, os rabiscos tornam-se linhas finas ou traços em negrito e as palavras tornam-se histórias que aparecem na página.

HABILIDADES MOTORAS E AS ARTES

As habilidades motoras finas e grossas aprendidas em atividades artísticas, como desenho e dança, ajudam a preparar o cérebro para o aprendizado adicional, conectando modalidades táteis e visuais.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997, p. 45):

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, desempenho).

Não há dúvida de que as artes são divertidas para as crianças. Mergulhar naquelas pinturas a dedo e fazer uma linda foto para pendurar na geladeira é incrível. Atuar em uma peça é estimulante. Mas as artes também ajudam as crianças a se desenvolverem em muitos níveis fundamentais.

As artes sempre foram consideradas um passatempo apaixonado e expressivo, e isso vale também para as crianças, embora de uma maneira diferente da dos indivíduos mais velhos. Por exemplo, enquanto as artes ajudam os adultos a liberar sentimentos que, de outra forma, poderiam ter dificuldade de expressar, as artes ajudam as crianças a explorar seu alcance emocional para que estejam mais bem equipadas para lidar com os altos e baixos que se tornarão parte de suas vidas à medida que envelhecem. O teatro, a dramatização e a representação de papéis, em particular, são especialmente adequados para o desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças.

É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998, p. 91).

Especialmente para crianças pequenas, desenhar, pintar e esculpir nas aulas de arte ajudam a desenvolver habilidades visuais-espaciais. As crianças precisam saber mais sobre o mundo do que apenas o que podem aprender por meio de textos e números. A educação artística ensina os alunos a interpretar, criticar e usar informações visuais e como fazer escolhas com base nelas.

Os benefícios de incluir e enfatizar as artes criativas na educação infantil são numerosos e extensos, variando do físico ao emocional e ao mental. Mas como as artes criativas podem desenvolver a capacidade física das crianças? Embora quase não consideremos nossas ações garantidas, nossa

capacidade de nos mover e nossa coordenação é composta por habilidades motoras grossas e finas, e nosso nível de habilidade nesses movimentos é desenvolvido ao longo de nossa infância. Vários tipos de atividades de artes criativas ajudam as crianças a desenvolver suas habilidades em ambas as categorias de movimento. Por exemplo, quando uma criança agarra e usa um pincel ou cola botões e fios no papel, ela está engajando e aprimorando suas habilidades motoras finas. No entanto, quando ele dança, pulando ou batendo palmas ou pulando no ritmo da música, ele estimula a parte do cérebro que controla as habilidades motoras gerais. A utilização dessas áreas na infância é crítica para as habilidades posteriores da idade adulta.

Segundo Pro-Infantil (2006, p. 34):

Todo o movimento que ela faz ao trabalhar com a argila, com a massinha, com sucatas, desenhos, pinturas, colagens etc. estará favorecendo a qualidade de seus movimentos, inclusive para a escrita. Quando a criança tem oportunidades de desenhar, esculpir e modelar, não há a menor necessidade de que ela faça exercícios psicomotores específicos. Esse tipo de exercício esvazia o caráter autoral da expressão gráfica dos meninos e meninas com os quais trabalhamos e incentivam a reprodução de estereótipos.

Assim como a colaboração, as crianças nas artes aprendem que são responsáveis por suas contribuições para o grupo. Se eles perderem ou errarem, perceberão que é importante assumir a responsabilidade pelo que fizeram. Os erros fazem parte da vida, e aprender a aceitá-los, consertá-los e seguir em frente será muito útil para as crianças à medida que envelhecem.

De acordo com o PCN de Arte (1997, p. 61):

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

A criatividade envolvida na educação artística fortalece as habilidades de pensamento crítico das crianças. Aprender visualmente por meio de desenho, escultura e pintura desenvolve habilidades visuais-espaciais. Isso ensina as crianças a interpretar e usar informações visuais.

Conforme os alunos interpretam imagens visuais de artistas e aprendem sobre a história da arte, isso os ajuda a compreender o conceito de diversidade cultural. Ver uma cultura diferente explorada por meio de um meio visual, como esculturas ou pinturas, ajuda as crianças a processar informações de maneira diferente do que ler sobre elas em um livro didático.

Já na época dos gregos antigos, filósofos como Platão reconheciam o valor inerente do estudo das artes. Teatro, música, dança e artes visuais eram vistos como parte integrante da sociedade grega e ainda hoje são um componente integrante da educação.

A arte é uma forma de sentir a vida e, ao tomar consciência do mundo, as crianças tornam-se, quase sem se dar conta, melhores seres humanos, pelo facto de ser tão fácil permitir-lhes expressar o seu mundo interno de uma forma que também estimula-os a criar, aprender e inovar.

A arte nas crianças aumenta as suas capacidades intelectuais, mas também o faz com a comunicação entre pais e filhos desde muito cedo porque através dos desenhos, pintura e até dança ... os pais vão conhecer os seus filhos um pouco mais. Por que isso está acontecendo? Porque ajuda a se divertir mais e com isso o vínculo afetivo será aumentado.

Além disso, a arte também é muito importante para as crianças porque as faz pensar em si mesmas, tanto interna quanto externamente. A arte infantil tem tantos significados, tantos, quanto as crianças pensam.

O PROFESSOR DE ARTES COMO ATUANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes desempenham um papel fundamental em ajudar as crianças a não apenas compreender seu mundo, mas expressar esse conhecimento, à medida que dão sentido às suas experiências. As artes permitem que eles comuniquem seus pensamentos e sentimentos de várias maneiras.

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 15).

As práticas artísticas na primeira infância encorajam as crianças a serem participantes ativos em seguir seus próprios rumos. A arte que estimula a tomada de riscos e a exploração é estimulada à medida que as crianças passam a compreender vários meios de arte e desenvolver habilidades ao lado de facilitar os adultos. A prática artística, como aprendizagem na primeira infância, nem sempre pode ser planejada, ela se desenvolve em ambientes ricos e espaços flexíveis que atendem a diferentes interesses e estilos de aprendizagem.

Para trabalhar de acordo com a orien-

tação dos PCNs, o professor de Arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico". (IAVELBERG, 2003, p.52).

Crianças pequenas são vistas como seres sociais capazes, cujas aventuras na prática artística, embora muitas vezes consideradas imprevisíveis, são, no entanto, ricas e refletem destrezas cognitivas não reconhecidas.

As artes na educação são tipicamente associadas a habilidades não acadêmicas, como imaginação, criatividade e apreciação estética e muitas vezes não estão associadas a maneiras diferentes e complexas de pensar e aprender; resolução de problemas, múltiplas perspectivas e diversas interpretações do conhecimento. As artes são uma ferramenta cultural para construir e articular entendimentos.

[...] se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível [...] Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 1998, p.76, apud RABELO, 2007, p. 58-67)

No entanto, é através do envolvimento proposital e deliberado das crianças nas atividades artísticas que o apoio à "prontidão para a escola" pode ocorrer de maneiras mais profundas e significativas.

Investigar processos de aprender a configurar imagens através do desenho, a pintura, da modelagem e da construção de objetos na infância implica acolher a imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Transfiguração que engendra a alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem a instaurarem sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo. (RICHTER, 2007, p.1)

Desde o desenvolvimento de habilidades iniciais de coordenação que levam à precisão necessária para escrever, até a promoção de empatia, relacionamentos e interações sociais, 'fazer música e dança e drama e artes visuais' oferece suporte a realizações educacionais mais amplas. O que devemos lembrar é que a importância das Artes é mais do que apenas o benefício instrumental, mas o gozo fundamental que acontece como resultado de qualquer envolvimento com as Artes.

No entanto, as artes não apenas cultivam a imaginação das crianças, para que se tornem pensadores mais flexíveis e criativos, mas também ajudam a desenvolver suas capacidades físicas, emocionais e mentais.

AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A arte está relacionada aos humanos desde os tempos antigos. Significava para o homem um modo de expressão e comunicação, que se manifestava em todas as suas atividades, pois era invariavelmente utilizado em diferentes situações. Ao longo da história, evoluiu para o que conhecemos hoje.

Arquitetura, música, dança, escultura, pintura e teatro de diferentes épocas hoje enriquecem nossas vidas e nos contam como era o passado. A arte se apresenta, dessa forma, como uma linguagem universal.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, p.47).

A arte foi explicada por filósofos, artistas, psicólogos e educadores, que contribuíram com concepções muito diferentes. Tem sido considerado um meio de descarregar energias; como uma atividade prazerosa; como forma de escapar da vida; como possibilidade de concretização de uma ordem, de integração harmoniosa e equilibrada diante de elementos contraditórios ou ininteligíveis da realidade; como a possibilidade de alcançar uma aprendizagem emocional motivadora ou como uma forma de questionar o que foi estabelecido.

Em princípio e durante os vinte e dois séculos da história da humanidade (v aC, ao décimo sétimo dC), ao se tentar colocar a arte a serviço da educação, não se pensava no educando (criança, adolescente), mas apenas no técnico. Na música, eles foram ensinados quase exclusivamente a cantar e a tocar um instrumento: não foram ensinados a ouvir. Nas artes plásticas eram feitos para copiar as obras dos grandes mestres (gravuras e esculturas) e, naturalmente, só os dotados podiam trabalhar com esse sistema: não eram ensinados a ver.

A partir do século XVII, ilustres psicólogos e pedagogos como Juan Amos Commenius , John Lock e JJ Rousseau , observaram que a arte pode servir como elemento educacional, destacando assim seus dois valores: o artístico-criadoremocional e o psicopedagó-

gico-expressão-comunicação, insistindo na ideia de que, por serem meios de comunicação, devem ser aprendidos por todos, como se faz com a linguagem oral e escrita.

É então que começa realmente a despertar a ideia de respeito ao desenvolvimento individual no campo educacional, tanto na concepção quanto na valorização de uma manifestação estética e, o que é mais importante, considerar essa manifestação como parte de uma expressão livre e não como a repetição inútil de cânones estereotipados.

Na primeira metade do século XIX, a verdadeira pedagogia da arte começou a tomar forma, a partir das ciências da educação; O desenvolvimento dos programas começa a partir do conhecimento da criança e do adolescente.

A educação artística no nível básico é relegada; A prioridade é dada às demais disciplinas e, de acordo com o programa, se sobra tempo, é dedicado às atividades artísticas. Os professores carecem de formação especial nesta área e não existem professores especificamente dedicados ao ensino, como é o caso da educação física. A pintura, a dança, a música e o teatro limitam-se a muito poucas crianças que frequentam oficinas ou institutos especiais, que nem sempre ensinam de acordo com a pedagogia da arte infantil e a maioria delas cobra pelos seus serviços.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

O desenvolvimento humano descreve uma complexa teia de fatores que afetam a saúde e o bem-estar dos indivíduos ao longo da vida. Juntos, esses fatores produzem resultados cognitivos e comportamentais que podem moldar as circunstâncias sociais e econômicas dos indivíduos, seus níveis de criatividade e produtividade e qualidade de vida geral.

As artes são ideais para promover essa abordagem integrada. Em estudo após estudo, a participação artística e a educação artística têm sido associadas a melhores resultados cognitivos, sociais e comportamentais em indivíduos ao longo da vida: na primeira infância, na adolescência e na idade adulta jovem e nos anos posteriores.

As possibilidades de resistir e de criar são produzidas historicamente tal como o são os sujeitos que as realizam, o que nos leva a refletir tanto sobre a realidade social em que vivemos, como sobre as características e condições necessárias dos contextos educativos para a formação do ser humano, que deve compreender as dimensões técnica, política, ética e estética.

A dimensão técnica refere-se à necessária apropriação do conhecimento produzido socialmente. Está presente em todas as áreas do conhecimento e decorre do desenvolvimento científico que se apresenta como suporte às várias tecnologias que permitem uma intervenção deliberada e mediada na realidade. Por exemplo, no caso do aprendizado da linguagem escrita, a dimensão técnica refere-se ao código alfabético-ortográfico, e seu domínio é caracterizado pela codificação e decodificação da linguagem escrita (Lemle, 2000). Porém, ler e escrever são atividades que transcendem a mera codificação e decodificação, o que nos remete a outras dimensões da formação humana.

A dimensão política permite ao sujeito realizar uma leitura crítica da realidade necessária para um posicionamento efetivo. Somos todos sujeitos da polis, sujeitos em relação aos outros. Nossa existência é marcada por posições políticas que têm consequências tanto para a existência individual quanto para a coletiva. Da mesma forma, no exemplo anterior de aprendizagem da linguagem escrita, é preciso considerar que não se trata apenas da apropriação de um código culturalmente valorizado. Saber ler e escrever possibilita assumir um lugar social diferenciado, pois são ferramentas importantes na luta por melhores condições de vida.

Ao se mover da arte para a psicologia, Vygotsky pôde testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos (...) de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito – e não um demérito. (VAN DER VEER e VALSINER 1996, p. 47)

A dimensão ética está relacionada à compreensão das implicações das decisões coletivas e individuais. Ou seja, se somos sujeitos capazes de se relacionar, como afirma Vygotski (2000), nossas ações se inter-relacionam em uma complexa rede que tecemos ativamente e é fundamental que sempre consideremos as consequências dessas ações, tanto para nós quanto para o grupo do qual participamos ativamente.

Por fim, a dimensão estética é fundamental porque se refere à formação da sensibilidade, necessária ao compromisso com a própria vida, com a riqueza e multiplicidade

da existência e da realidade humana, que se constrói na atividade coletiva e singular, em contínua transformação. A sensibilidade mobiliza o sujeito para o importante combate a qualquer forma de submissão, para resistir à humilhação e, ao mesmo tempo, para criar novas formas de vida.

Todas essas dimensões são social e historicamente constituídas, e referemse às relações com os tantos outros com quem se dialoga, presencial ou não, e que estão na base de cada pessoa e da humanidade em geral. A natureza dessas relações deve ser objeto de reflexão e intervenção, o que nos permite falar de educação estética, ou seja, da possibilidade de "promover atitudes estéticas nos alunos para a realidade" (Estévez, 2003, p. 39). Segundo Sánchez Vázquez (1999), as atitudes pautadas nas relações estéticas diferem das relações prático-utilitárias que atendem às necessidades cotidianas e caracterizam as estratégias de sobrevivência cotidiana. Pelo contrário, nas relações estéticas

O homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que ele não pode satisfazer, ou que ele apenas satisfaz de forma limitada em outras relações com o mundo. Na criação artística ou na relação estética criativa do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo e o objeto se torna sujeito, mas neste caso um sujeito cuja expressão objetivada não só ultrapassa o quadro da subjetividade, transcendendo seu criador, mas também pode ser compartilhado com outros assuntos quando já está fixo em um objeto. (Sánchez Vázquez, 1978, p. 56)

As relações estéticas assentam necessariamente numa sensibilidade estética, entendida, por um lado, como "uma forma específica de sensibilidade humana", e por outro, como

A sua forma superior de expressão, uma vez que se manifesta em toda a sua riqueza e plenitude o a verdadeira relação humana com o objeto como confirmação das forças humanas essenciais nele objetivadas. (Sánchez Vázquez, 1978, p. 86).

Essas relações estéticas são o fundamento da atividade criativa, entendida, na perspectiva vygotskyana, como uma atividade humana complexa em que o sujeito, a partir dos elementos da realidade, os combina em arranjos variados, produzindo algo novo e, nesse processo, sendo objetivo e subjetivo.

As infinitas possibilidades de recriação da vida e de (re) sentido de si são produzidas por sujeitos concretos que, ao se relacionarem com a realidade, se permitem olhar, admirar, reconhecer detalhes, ângulos, variações de luz, que acabam por estabelecer relações estéticas com os objetos, com os outros e consigo mesmos. Ele também consegue (re) conhecer as qualidades dessas pessoas e desses objetos como qualidades estéticas. Sánchez Vázquez (1999) esclarece que

Sujeito e objeto por si próprios, à parte de sua relação mútua, não têm uma existência estética real e efetiva. O objeto precisa que o sujeito exista, da mesma forma que o sujeito precisa que o objeto esteja em um estado estético. Desse modo, segue-se que algo como uma atitude estética anterior a essa relação não ocorre no sujeito (...). O que existe realmente é a experiência que o objeto provoca, o estado ou a atitude engendrada na (e não antes) da relação estética, concreta, singular com aquele objeto. (p. 108)

Pessoas específicas, marcadas pelas condições sociais e históricas que as forjaram, podem estabelecer várias formas de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmas, que podem ser prático-utilitárias ou estéticas. Estas últimas se destacam na medida em que possibilitam ao sujeito se distanciar da realidade vivida e emergir em outra, mediada por novos sentidos que, uma vez apropriados, contribuem para o redimensionamento e ressignificação do próprio viver / existir.

E quem pode empreendê-los? Os sujeitos que têm condições e se permitem transcender a posição reflexivo-racionalizadora claramente privilegiada na sociedade de controle, para estabelecer outras relações mediadas por uma sensibilidade que lhes dá a possibilidade de reconhecer a realidade em sua diversidade, riqueza e complexidade, para ir além o que é imposto.

A perspectiva reflexivo-racionalizante é caracterizada pelo pensamento teórico-sistemático, reconhecido como a conquista da humanidade, e ao qual se dedica vasta literatura no campo da psicologia e da educação. Por outro lado, a produção é significativamente menor. Nosso grupo de estudos tem se interessado por essa questão, que se preocupa com as possibilidades, não só de conhecer, mas, sim, de estabelecer relações estéticas caracterizadas por um olhar mais livre em sua apreensão significativa do mundo, pois busca outros ângulos de leitura não para ver o objeto em sua suposta verdade, mas para buscar a relação estética estabelecida com ele, produzindo novos sentidos para a configuração de outras realidades. (Zanella, Da Ros, Reis & França, 2003, p. 10)

Essas outras relações são estéticas na medida em que consistem em experiências pautadas por uma sensibilidade que separa sujeito e realidade contemplada do imediato, da existência física e concreta, da lógica utilitária que caracteriza a sociedade em que vivemos. Enquanto essa necessidade e essa lógica subsistirem, essa existência aparecerá como mera condição para a afirmação de outras possibilidades para a existência humana.

Mas quem pode estabelecer relações estéticas com uma realidade enquadrada pelas necessidades do consumidor? Como

dito acima, em tese todos e cada um de nós são seres produzidos social e historicamente, o que determina a importância de se refletir sobre as condições desiguais que se nos apresentam na realidade e que resultam em alternativas distintas, em estoques marcados pelos limites de condições socioeconômicas e culturais. O tema da educação estética reaparece aqui, na medida em que consiste fundamentalmente na formação das pessoas para que se reconheçam como seres sociais e históricos, capazes de resistir à sujeição, de criar e recriar a própria existência.

A literatura que discute a formação docente e a ação pedagógica enfatiza as dimensões técnica e política necessárias à obtenção de uma formação crítica que tenha seus eixos referenciais na ética e na cidadania. No entanto, Martínez (2001) esclarece que "a formação e a formação de professores, em um nível geral, não contribuem para o desenvolvimento de características pessoais importantes para o desempenho profissional criativo, podendo fazê-lo" (p. 104). As investigações que temos conduzido somam-se às inquietações anteriormente expostas e destacam a dimensão estética como fundamental na formação de professores. Este treinamento é baseado na atividade criativa, nos produtos que resultam dela, nos assuntos que o criam, Investir na criatividade dos professores significa investir na sua própria história, nos seus processos psicológicos superiores e nas suas características de sujeitos determinados ao longo dos anos. A arte representa uma opção neste sentido; Vygotsky (2004) aponta que mais do que uma disciplina, a arte é uma organização do nosso comportamento para o futuro, uma disposição para a frente, uma exigência que, talvez, nunca se cumpra, mas que nos impele a aspirar acima das nossas vidas para o que está além. (p.309-310)

Pela arte, ou, como esclarece o autor, por uma intensa experiência estética, é possível redimensionar a forma como vemos a realidade, experiências que permitem a produção de sínteses qualitativas da emoção, da cognição, do psiquismo e das emoções. Da mesma forma, Teplov (1977) destaca que a arte tem um efeito profundo e de longo alcance em vários aspectos da psicologia humana, não apenas na imaginação ou nos sentidos, mas também no pensamento e na vontade. Daí sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência na educação moral e na formação da concepção de vida. (p. 123)

Temos utilizado diferentes linguagens artísticas nas oficinas que desenvolvemos com os professores que participam de projetos de pesquisa e extensão. No entanto, apesar de as linguagens artísticas serem uma referência importante para os trabalhos de educação estética, é imprescindível destacar que existem outras possibilidades para a formação desta dimensão sensível.

CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENTES LINGUAGENS DE ARTES VISUAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A educação artística tem suas raízes no desenho, que, com a leitura, a escrita, o canto e o toque de um instrumento, constituíam o currículo básico do ensino fundamental no século XVII. O desenho continuou a ser um componente básico do currículo básico ao longo dos séculos XVIII e XIX, quando os educadores viam o desenho como importante no ensino de trabalhos manuais, estudo da natureza, geografia e outras matérias. A educação artística posteriormente se expandiu para incluir pintura, design, artes gráficas e as "artes plásticas" (por exemplo, escultura e cerâmica), embora a arte continuasse a ser vista principalmente como utilitária.

[...] comprometimento com o trabalho e a visão crítica e política do professor de artes são fatores responsáveis pela crescente valorização da disciplina junto a quem mais interessa seu público alvo, a comunidade escolar. A busca pessoal pela qualificação e pela excelência dos cursos em sua articulação com o mundo real está gerando respostas positivas na sociedade. Se o ensino brasileiro é, de uma maneira geral, deficitário, por outro lado a expectativa e a exigência de que ele seja de qualidade parecem crescentes. Quando se trata da educação em artes, o próprio interesse pelos seus temas, tanto na academia quanto na sociedade, vem aumentado nos últimos anos num processo contínuo de alimentação criativa, o que leva a crer que, apostando nesse caminho, o Brasil vai longe (VERUNSCHK, 2008, p. 37)

No século XX, com o advento do modernismo, a educação artística se afastou de uma filosofia utilitarista para uma de expressão criativa, ou arte para o desenvolvimento pessoal. A arte continuou a ser valorizada, embora com menos frequência como um assunto central, durante as primeiras décadas do século e depois perdeu sua importância com o advento da Segunda Guerra Mundial. A arteeducação atingiu um ponto baixo na década de 1970, quando a redução da população em idade escolar e uma grave crise nacional de energia causaram muitos fechamentos de escolas e cortes de programas. Os programas de arte foram os primeiros a serem reduzidos ou eliminados.

Mas a década de 1970 também marcou o início de um período de intenso trabalho de educadores artísticos para reavivar o interesse pela educação artística.

Os alunos devem compreender e aplicar os processos e meios de arte; usar estruturas e funções de artes visuais; escolher e avaliar uma variedade de assuntos, símbolos e ideias; compreender a arte em relação à história e às culturas; refletir sobre e avaliar os méritos de seu próprio trabalho e de ter-

ceiros; e fazer conexões entre arte e outras disciplinas.

O uso da Arte na Educação aponta para um cenário em que as respostas moldadas e impermeáveis não podem mais ser seguidas por pontos finais. Devem, sim, serem levadas para “seres humanos pensantes”, que possam reconstruí-las e adaptá-las às suas realidades e às suas necessidades. A Arte na Educação busca a intensificação do interesse por novas criações, pela reflexão e pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica, visando à formação de sujeitos ativos e autênticos. É exatamente neste sentido que a Arte na Educação atua como veículo de transformação e um canal para o vislumbre de novas possibilidades, novos horizontes. O aluno deve ser trabalhado na sua totalidade: corpo, mente e espírito. Através desse processo, ele automaticamente vê a razão sob uma nova ótica. Na verdade, a inserção da Arte na Educação propõe uma releitura integral e profunda do processo de aprendizagem, e não apenas de forma verborrágica. Educar com Arte significa educar através do contato com o outro, do despertar dos sentimentos e da troca. É sair de si mesmo para enxergar o outro. O que se almeja é que a descoberta interiorizada de sentimentos reais evolua para a externalização dos mesmos de maneira consciente e engajada. (LACERDA, 2009, p. 49)

Essa visão da educação artística fundiu-se com outras teorias, que se tornaram geralmente aceitas durante o último quarto do século XX. Três são dignos de nota. Em primeiro lugar, o construtivismo suplantou o behaviorismo como uma teoria instrucional orientadora, baseando-se no trabalho de educadores e pesquisadores, como Jerome Bruner (1960), Jean Piaget (1974) e Lev S. Vygotsky (1978). O construtivismo postula que os alunos desempenham um papel crucial na "construção" de seu próprio conhecimento. Enquanto o behaviorismo tende a ver o professor como um dispensador de conhecimento, o construtivismo vê o professor como um facilitador que ajuda os alunos a adquirir conhecimentos e colocá-los em uso individual.

Em segundo lugar, o pós-modernismo se tornou o sucessor do modernismo. Identificada pela primeira vez na arquitetura por Charles Jencks (1977), a característica unificadora da teoria pós-moderna é a ausência de domínio cultural. Na educação artística, isso levou a uma maior ênfase no multiculturalismo e na expansão do cânone tradicional.

Terceiro, a teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (1983), aponta que as crianças pensam e aprendem com base nas forças intelectuais individuais. Gardner inicialmente identificou sete inteligências - musicais, cinestésicas corporais, lógico-matemáticas, linguísticas, espaciais, interpessoais e intrapessoais - e mais tarde acrescentou outras.

Ao implementar currículos artísticos com base nessas teorias, muitos educadores artísticos acreditam que "os alunos podem chegar a seus próprios conhecimentos, crenças e valores para tomar decisões pessoais e artísticas.

As crianças são artistas naturais. Desde a infância, eles se deliciam com a interação de luz e sombra, forma e cor. Objetos pendurados em um móbile e as formas elementares de bolas e blocos os fascinam. À medida que as crianças se desenvolvem, elas conectam o visual e o tátil: brincar no cereal derramado, esculpir areia na praia, pintar a dedo e rabiscar com giz de cera. Eles criam sombras em manchas de luz solar e colocam gravetos para formar padrões.

No momento em que a maioria das crianças entra na escola formal, elas passaram de rabiscar e empilhar para uma representação bidimensional e tridimensional mais deliberada. Para crianças mais novas, as primeiras representações geralmente são de realidades internas. Quando solicitados a descrever suas obras de arte, eles contam histórias detalhadas e imaginativas. Com o passar do tempo, os desenhos e esculturas das crianças começam a refletir suas observações do mundo.

Nutrir o desenvolvimento natural de sensibilidades artísticas e respostas criativas é o impulso universal da educação artística elementar.

Um especialista em arte pode trabalhar diretamente com os alunos por apenas quarenta ou cinquenta minutos uma vez por semana, mas idealmente a arte é ensinada com mais frequência - diariamente em algumas escolas. A arte também é parte integrante das artes da linguagem, estudos sociais, matemática e ciências em muitas escolas. O especialista em arte, além de ensinar as crianças, ajuda os professores da sala de aula a misturar arte com outras disciplinas. Essa colaboração também expande o assunto da arte, levantando questões sobre a estética e o lugar da arte na cultura e na sociedade. Quando a arte é valorizada como um assunto central dessa forma, as obras de arte infantil proliferam nas salas de aula e nos corredores. As obras de arte incorporam temas de outros assuntos e são criativas e individualistas.

[...] a obra de arte exprime coisas, mas ela mesma não sabe disto. É inconsciente. As telas penduradas nas paredes dão vida à sala. Todavia somente nós sabemos disto. Não ocorre o mesmo com a ideia em nossa mente. A ideia é auto - consciente. Em nós a impressão mental (espécie impressa intelligibilis) se conscientiza, expressando-se em conhecimento acabado, atenção direta e reflexa. Também as sensações são conscientes, mas apenas com a atenção direta. Na obra de arte a expressão é apenas objetiva; algo há nela que objetivamente, mas não subje-

tivamente, a mantém em relação intencional com o objeto, ao qual tem como tema. A obra é apenas sujeito objetivo, mas não sujeito consciente. Intrinsecamente, pois, há sujeito objetivo e expressão objetiva. Mas, o homem, como sujeito exterior à obra de arte, encontra fundamento para uma interpretação (PAULI, 1997, p.73).

Aprender em artes visuais envolve os alunos fazendo e respondendo a obras de arte, utilizando o mundo como uma fonte de ideias. Os alunos se envolvem e desenvolvem conhecimentos de artes visuais, habilidades, técnicas e processos, e usam materiais à medida que exploram uma variedade de formas, estilos e contextos.

Por meio das Artes Visuais, os alunos aprendem a refletir criticamente sobre suas próprias experiências e respostas ao trabalho de artistas, artesãos e designers e a desenvolver seus próprios conhecimentos artísticos. Eles aprendem, com sofisticação crescente, a expressar e comunicar experiências por meio das artes visuais.

Os alunos aplicam seus conhecimentos e compreensão por meio do uso adequado e habilidoso das práticas das artes visuais. Conforme os alunos progridem nos níveis de Artes Visuais, seu conhecimento, compreensão e prática como artistas e espectadores aumentam por meio da exposição a uma variedade de artistas, artesãos e designers. Os alunos se envolvem com obras de arte, ideias de artes visuais, práticas, histórias e teorias. Eles descobrem novas maneiras de representar e expressar suas observações, ideias e imaginação.

Por meio do aprendizado em artes visuais, os alunos consideram como as culturas e sociedades moldam a prática das artes visuais e como os artistas e espectadores contribuem para uma sociedade criativa. Eles consideram como forças históricas e comentaristas críticos moldam a contribuição das ideias artísticas para a sociedade e a cultura. Os alunos aprendem como contextos formativos, como experiência pessoal, família, sistemas de educação, valores, crenças, cultura, classe e sociedade moldam as práticas das artes visuais de artistas e espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e a atividade criativa são essenciais para a formação do ser humano e assumem-se como norteadores das pesquisas que se desenvolvem junto aos professores dos níveis iniciais da educação básica.

São diretrizes porque se busca uma formação docente que permita ao sujeito com quem se trabalha, não só reproduzir o que existe, mas fundamentalmente a partir da multiplicidade de recursos socialmente disponíveis para produzir combinações inovadoras, comprometidas com a ética e a estética de uma vida digna.

Finalmente, uma formação que invista nos sujeitos a partir da convicção de que as produções culturais da humanidade não são privilégio de poucos, mas direito de cada um. Desta forma, pode-se contribuir efetivamente para a (re) criação da existência, tanto pessoal quanto coletiva, desde que estejam reunidas as condições necessárias.

A arte, a criatividade e o jogo como aprendizagem na primeira infância correm o risco de ser relegados à margem à medida que o imperativo de 'empurrar para baixo' para a prontidão para a escola se intensifica nos espaços educacionais e nas expectativas da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Fundamentos da educação – As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais. (Livro de Estudos: Módulo IV). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 5). Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

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

Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 13 jun.2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

Da Ros, SZ (no prelo). O inseparável que se instituiu como parte do grito por um novo síntese: como relações entre ciência e arte. In: AV Zanella, FCB Costa, K. Maheirie & SZ Da Ros (Comps.), Educação Estética e Constituição do Sujeito:

Reflexões em andamento. Argos - Unochapecó.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artemed, 2003.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 09 de junho de 2022.

LEOTE, Rosangella. Considerações sobre arte e tecnologia. In: RAMOS, Stella;

PAULI, Evaldo. Enciclopédia Simpósio. Florianópolis.1997. Disponível em: http://cfh.ufsc.br/~simpozio/megaestetica/e-cores/3911y035.html. Acesso em: 09 de junho de 2022.

RICHTER, Sandra R S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

SÁNCHEZ, VÁZQUEZ, A. (1978). As ideias estéticas de Marx (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

STERN, Arno. Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

TEPLOV, RM (1977). Aspectos psicológicos da educação artística. In: A. Lúria, A. Leontiev, LS Vygotski, GS Kostiuk, DN Bogoyavlensky, NA Menelmnskaya, ZI Kalmykova, RG Natadze et al. (Eds), Psicologia e pedagogia II: investigações experimeis sobre problemas didáticos específicos (pp. 123-153). Lisboa: Stamp.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. Vygotsky: Uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VERUNSCHK, Micheliny. A arte na escola: um longo caminho. 2008. Disponível em:http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=366.

Acesso em: 09 de junho de 2022.

VYGOTSKI, LS. Psicologia da Arte. México: Fontamara. 2004.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CIBELE SANTOS CANDIDO

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo fazer uma explanação acerca do tema: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Uma análise de como o lúdico é visto na vida cotidiana escolar, no qual traz a questão do lúdico em meio ao processo de construção do saber da criança, na perspectiva de mostrar que a integração ensino/ludicidade pode trazer relevantes contribuições no que se refere à aquisição da aprendizagem. Este trabalho decorre de um projeto de pesquisa envolvendo o tema em questão que faz uma análise e considerações do processo de ensino aprendizagem através de atividades lúdicas; parte do pressuposto de que o lúdico não é um assunto novo na sociedade, mas, no entanto, alguns seguimentos escolares dão pouca ou nenhuma importância a essa prática, não a compreendi na sua real concepção, como fator que contribui para a efetivação da aprendizagem. Uma vez que se considera, nesta discussão, que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. Dessa forma, faz uso da pesquisa bibliográfica, que é uma pesquisa desenvolvida a partir de material já existente, para desenvolver teoricamente à inter-relação entre ludicidade e aprendizagem na tentativa de possibilitar, em especial aos educadores, o fazer prático para conduzir à valorização do lúdico no contexto escolar. Conclui que o lúdico é uma atividade prática que, usada de maneira significativa torna-se uma possibilidade de intervenção pedagógica, uma vez incorporado de forma mais contundente a prática educativa.

Palavras-chave: Atividade Lúdica; Ensino–aprendizagem; Intervenção Pedagógica, Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Sempre que se fala na figura da criança imagina-se que a brincadeira de uma forma geral: o faz-de-conta, o brinquedo, o jogo, etc. A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Com brincadeira a criança experimenta suas ações, constrói regras para si.

Embora a brincadeira seja assunto pouco discutido dentro do espaço da Educação Infantil, esta já existia na vida da criança "desde os primórdios da Educação Greco-romana e com base nas ideias que defendia Platão e Aristóteles, já utilizava a forma do brinquedo na educação associando o pensamento da ideia do estudo ao prazer" (WAJSKOP, 2001, p.19).

A criança com a característica própria de sua idade desenvolve através da brincadeira seu meio de comunicação e outros papéis no seu brincar. Discutir a questão da brincadeira significa reconhecer sua importância dentro do espaço infantil, sendo um eixo utilizado pelo professor como metodologia para o trabalho com os pequeninos. E quando se trata de criança, automaticamente remetemo-nos a ideia do ato de brincar, ao movimento, ao imaginário elemento significativo para a presente pesquisa.

Partindo dessas ideias iniciais, trata-

remos neste estudo de pontos tais como: a história do brincar, sua importância para a aprendizagem; o professor como mediador na construção do conhecimento, entre outros aspectos que envolvem a brincadeira no e3spaço da Educação Infantil.

Essas questões surgiram do nosso interesse, devido a diálogos, seminários e reflexos feitos sobre o tema "brincadeira", vivenciados em turmas de Educação Infantil e nossa vivência no trabalho em creche.

Desta forma, criou-se o desejo em analisar e conhecer mais amplamente sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil, além de investigar como professor está interagindo para que as crianças possam aprender brincando, tornando a aprendizagem mais agradável, interessante, prazerosa e com significado real para a vida da criança.

A brincadeira é tão importante e de grande contribuição para o processo de aprendizagem não é ainda valorizada como estratégia pedagógica em alguns espaços de Educação Infantil, deixando de proporcionar às crianças a oportunidade de abrirem seu leque de criatividade emoções através do brincar.

É na Educação Infantil onde se propõe desenvolver um cotidiano rico em desafios e conquistas com as crianças, que a brincadeira deveria ter sempre um papel de destaque, como uma importante ferramenta pedagógica. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento das crianças, tão impregnadas de emoções, de vontades e desejos que estão dentro de si.

Assim casa criança torna-se única em suas peculiaridades, porque o movimento do brincar está presente em toda a vida infantil: é através dos jogos e brincadeiras propostas na Educação Infantil, que o professor observará a interação, o diálogo e a compreensão entre as próprias crianças "a brincadeira também fornece à criança possibilidade de desenvolver sua identidade e autonomia" (MEC, 1998, v.2, p.22).

No entanto existe determinado espaço de Educação Infantil em que a atividade lúdica não é ainda valorizada como deveria. Os professores quase sempre estão preocupados em transmitir conteúdos em folhas xerocopiadas, com atividades que muitas vezes, tornam-se cansativas e enfadonhas para as crianças, sem prazer e pouco atrativas, além de não terem significado real de vida para elas, impedindo a criatividade e imaginação que está intrínseca na criança que é de sua riqueza infinita.

Assim, o presente trabalho será desenvolvido através de obras bibliográficas, envolvendo diferentes autores que escreveram sobre a brincadeira contribuindo para que universo infantil fosse valioso na construção do processo de vida das crianças que compõem o espaço na Educação Infantil, capturando o olhar da criança sobre a sua realidade e na organização do cotidiano, com a brincadeira.

Para empreendermos tal pesquisa, verificamos a luz das contribuições teóricas de Vygotsky (1991), Piaget (1971), Benjamim (1984), Froebel (1852), Ariès (1981), entre outros autores que nos auxiliarão a pensar a infância, sua linguagem, a brincadeira e como estes aspectos podem ser o principal suporte no processo de desenvolvimento infantil, sob o prisma de produção cultural.

Sendo assim este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: No primeiro capítulo será relatado o histórico do brincar, sua importância para a Educação Infantil e o histórico sobre a Educação Infantil.

No segundo capítulo teremos olhar sobre o brincar de forma ampla, entendendo a atuação da brincadeira na construção do conhecimento, referenciados pelos teóricos Vygotsky (1991), Piaget (1971) e outros autores.

Entrelaçando a temática sobre a brincadeira na teoria e na prática, no terceiro capítulo iremos observar a formação do professor e trazê-la ao debate sobre ideias de Freire (1997), pontuando o vínculo entre o brincar em sala e o olhar que possui esse educador sobre a importância dessa estratégia e como este se apropria dessa prática em sua proposta cotidiana.

Neste momento apresentaremos o tema "brincadeira" como objeto de reflexão sabendo que não irão esgotar-se os elementos da vida que pulsam no cotidiano infantil, onde a prática e a teoria se enlaçam permitindo que os acontecimentos do dia-a-dia possam ser discutidos e ampliados. "Na verdade, tomamos o tema brincadeira na criação infantil como mola mestra do trabalho educativo, em conexão estreita com o mundo científico e cultural mais amplo" (GUIMARÃES, 1994, p.27).

Nossa proposta é tomar a brincadeira no intuito de analisar o seu papel no fazer pedagógico da Educação Infantil, tendo como objetivo, discutir o ensinar brincando. E assim, formar cidadãos que possam ser críticos e autônomos que elaborem o seu mundo, o seu conhecimento, a partir de uma história, um enredo, um movimento criado com suas experiências em grupo e individualmente

HISTÓRICO DO BRINCAR E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E O BRINCAR

O mundo contemporâneo comporta diversas práticas voltadas para a infância, embasadas por diversas teorias, psicológicas, artísticas, pedagógicas. Essas teorias são apropriadas das mais diferentes formas no

interior da sociedade.

Apesar de toda essa diversidade, vemos dominar entre elas, a ideia de que a infância sempre existiu da forma como se apresenta hoje, que o sentimento que devotamos à criança não poderia ser de outro modo e que a infância é marcada por etapas fixas e por qualidades intrínsecas, tais como: a inocência, despreparo, pureza e outros significados.

As mudanças de atitude em relação à criança ao longo dos tempos e devido às variações ocorridas de formas de estruturação da sociedade, nos faz entender melhor a questão da criança, através do contexto histórico no qual está incluída.

Sendo assim, vemos que a lógica que prevalece na organização das relações do ser humano com o próximo, sendo adulto ou criança, terá sua ordem composta nas relações sociais construídas através das relações de produção de uma sociedade em tempo e espaço determinados.

Assim, é possível afirmar que a criança é percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme regem as relações de produção de bens materiais. Essas relações sendo reveladas pela história da humanidade, de acordo com as necessidades que se apresentam em época, em cada sociedade, desenha uma concepção de infância por opção do adulto, ou todavia a definição desse limite de ser simples, pois que o fator idade está associado a determinados papéis de desempenho e dependem estreitamente da classe social em que está inserida (KRAMER, 1995, p.17).

Dessa forma é possível dizer que o modo capitalista que reveste a sociedade desde a muito tempo, apropriou-se da infância de forma a constituí-la como elemento de reprodução das relações.

Áries (1981, p.70) menciona que durante a Idade Média não existia um sentimento de infância, que separasse a criança do adulto. A criança era considerada um adulto em pequeno tamanho, pois executava as mesmas tarefas dos mais velhos. A infância nessa época era vista como estado de transição para a vida adulta. Não tinha um tratamento especial e enquanto uma criança não conseguia bastar-se dependia do adulto para sua sobrevivência.

O importante era que a criança se tornasse adulta logo para ser inserida no trabalho e na sociedade doa adultos. O Significado do sentimento de infância foi representado socialmente aparecendo bem sutilmente na Idade Média, no século XVII. E por este estudo, percebemos que por volta do século XVIII surgiram algumas concepções de criança com características um pouco mais perto do sentimento moderno.

Este sentimento aparece pela arte que revelara a representação da criança com se fosse anjo puro e intocado pelo pecado misturando um tipo de criança que seria um modelo ancestral de todas as crianças pequenas retratadas na história da arte (ARIÉS, 1981).

Outro tipo de concepção de criança nos diz Áries (1981, p.70), aparece na fase Gótica que a figura a criança nua, pois ainda não existia um traje reservado à infância. E assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada no corpo era vestida com traje de homem e mulher da mesma condição social. "Isto é na Idade Média, vestia-se indiferente de todas as classes de idade, preocupando-se em manter visíveis através da roupa, os degraus da hierarquia social"(ARIÉS, 1981).

Mais tarde foi criando um traje especial para as crianças que distinguia dos adultos, diferente dos tempos anteriores, em que a criança e o adulto trajavam as mesmas roupas e vestiam-se de acordo com a idade e condição social.

A criança no século Xv e XVI, por sua graça e seu lado anedótico, coincidiu com o primeiro sentimento de infância como engraçadinha. Reservada à criança nesse tempo um sentimento de paparicação enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam como criança pequena, como animalzinho se ela morresse, então como muitas vezes acontecia de alguns ficarem desolados, mas uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÉS, 1981, p.10)

Neste contexto, segundo Áries o infanticídio era uma prática usual, decorrente da ausência de retratação da criança ainda pequena, em pinturas da época, também não existiam inscrições em lápides referentes a seus mortos.

No fim do século XVII começaram a aparecer representações de crianças vivas, surgindo o interesse pela própria criança porque até então esta representação da infância estava misturada à morte, a santidade, ao tempo e estrutura do mundo e da sociedade da época.

Rosseau, no século XVII, da ênfase à criança e as peculiaridades que lhes são próprias sugerindo que se passasse a pensar neste infante como um ser de ideias próprias diferentes do adulto e não visto como um homem em miniatura, o que revelava uma visão negativa da criança como um ser inacabado, sem algo específico e naturalmente seu.

Na Idade Moderna, devido ao período de transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental, a família sofre alterações nas suas relações sociais que refletiam em sua organização e na caracterização do sentimento de infância.

Uma mudança considerável se deu na família a partir do fim do século XVII e na economia e tal fato modificou radicalmente a estrutura social.

Anteriormente a essas mudanças, a criança era posta em outra família para ser educada com a formação dos elos entre os pais e a criança, isto gerou um sentimento familiar de infância começou a organizar-se em torno dela.

Com esse novo sentimento na família, a criança especialmente a da nobreza, torna-se fonte de alegria dos adultos. Aparece o sentimento de piedade e passou-se a conservar o retrato das crianças que morreram mais cedo como lembrança.

Desde então a criança passa a ser frágil e ameaçada, tem alma tornada imortal e inesquecível, sendo redobrados os cuidados a atenção em relação a ela. Porém esse tratamento destina-se a criança burguesa da Idade Média, enquanto a criança da plebe continuava com o tratamento e valorização de sua infância tal qual na Idade Média (século XVII).

Kramer (1995, p.17) enfatiza que os contextos sociais pelos quais passou a humanidade são os grandes responsáveis pelo sentimento de infância que se instaurou modernamente. Ressalta ainda que esse "sentimento de infância não significa que o mesmo que afeição pelas crianças". É na verdade, a tomada de consciência sobre a particularidade infantil, isto é, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que essa criança seja considerada um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. A autora Kramer ainda deixa claro que essa nova concepção da infância se relaciona a dois aspectos:

O primeiro refere-se ao fato de que durante muito tempo, quando a mortalidade infantil era acentuada e vista como natural, as crianças sobreviventes entravam diretamente no mundo dos adultos. Tal fato começou a se modificar a partir do século XVI (Renascimento Científico). Com as descobertas científicas que provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. Outro aspecto relaciona-se ao fato de que modernamente, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes adversas que delineiam o comportamento dos adultos até os dias de hoje. Um considera a criança como inocente e graciosa. Outro, contrapondo-se ao anterior, traduz a criança como um ser imperfeito e incompleto, devendo ser alvo de um processo de moralização por parte do adulto. Inocência e razão são então elementos básicos que fundamentam o conceito de infância como essência (KRAMER, 1995).

HISTÓRIA DO BRINCAR

O valor que atribuímos a brincadeira tem o seu fundamento desde o século XVII na Europa e está relacionado a uma história e a um conjunto de referências que são importantes percorrer afim de uma melhor compreensão sobre o brincar na Educação Infantil.

Quando falamos sobre a brincadeira na creche, na escola ou em qualquer outro aspecto social, logo vem em nosso pensamento a figura da criança com a fantasia indagadora, presente e marcante na sociedade.

A brincadeira de criança é uma estrutura ligada às características próprias da infância. Desde o início com a educação romana, utiliza-se o brinquedo na educação com base nas ideias de Platão e Aristóteles essas ideias eram associadas ao estudo do prazer. Na Antiguidade eram usados dados, assim como doces e guloseimas que formavam letras e números para o ensaio de crianças (WAJSKOP, 2001, p.19).

Isso implica dizer que qualquer coisa se criasse pra incrementar a Pedagogia Infantil era o bastante, pois que as crianças acabariam por serem moldadas para um futuro adulto. Além disso, as atividades inter-relacionadas entre adultos e crianças não se distinguiam, como que não fossem necessárias por haver um estreitamento entre as fases.

Segundo Ariés (1981) até o século XVIII, na Europa havia uma proximidade maior entre a vida das crianças e dos adultos constituindo ambos uma grande comunidade que participava de festas, brincadeiras, jogos, danças, contações de histórias, etc.

Nessa época não havia ainda distinção entre as brincadeiras feitas por crianças e adultos, mas no final do século XVII e início do século XVIII, a brincadeira perde seu simbolismo religioso e seu caráter comunitário, tornando-se profana e individualista.

Assim, um brincar comunitário foi sendo abandonado gradativamente pelo mundo dos adultos, especialmente pelas classes abastadas que passam a ver a brincadeira como "imprópria" indigna de um homem de bem (ARIÉS, 1981).

No século XIX, as danças antigas e brincadeiras coletivas restringiram-se ao campo e as rodas infantis. As brincadeiras não se resumiam mais aos momentos fúteis, mas eram um elo fundamental de estreitamento dos laços coletivos nas famílias.

E com a ruptura do pensamento romântico no século XIX, a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Por outro lado, essa valorização crescente da brincadeira de criança no seio familiar em desenvolvimento, assim como as necessidades educacionais de seu controle e orientação criam um vínculo estreito entre a brincadeira e a educação (BROUGÉRE, 1998).

A criança antes desse período não lhe era permitida pelo adulto, aceitação de um

comportamento livre, espontâneo que pudesse dar significado as suas brincadeiras que eram no sentido de distração, recreio ou recreação e não, com o sentido ou com um vínculo educativo.

Essa valorização de espontaneidade natural pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira que aparece como comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores (ARIÉS, 1981).

Hoffmann (1979) associou intimamente essa imagem da criança naturalmente portadora da verdade com a valorização da brincadeira. Dessa forma foi preciso abrir caminho que levasse em conta a brincadeira percebendo a criança como portadora do valor da verdade, de poesia ou criatividade.

Para Froebel (1981 apud RIZZI, 1998, 9.14), a brincadeira era boa, porque a natureza pura representada pela criança é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza humana. Dá lugar a brincadeira consiste em propor uma educação natural. É essencial perceber que nas brincadeiras da criança ela tenta compreender seu mudo ao reproduzir situações de vida e fatos importantes que concorrem para o seu desenvolvimento de forma integral.

A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil como nos conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, nem sempre ocorreu do mesmo modo. Tem, portanto uma história sendo fato muito recente. O que podemos observar é que as creches e pré-escolas iniciaram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais, que ocorreram na sociedade.

Desde a Antiguidade (século XVII), na Grécia Antiga, a preocupação com a educação de crianças menores já existia, desde o primeiro ano de vida da criança. No meio do povo grego cabia educar os filhos até a idade de sete anos, sendo destinado esse encargo as mulheres.

Já na Antiga Roma, a educação familiar era também fonte de formação do futuro cidadão. Sendo as mães responsáveis por essa formação, desenvolvia-se uma educação informal sem compromisso com o conhecimento científico.

A História da Educação Infantil no mundo toma maior impulso a partir da ideia de alguns educadores e filósofos no século XVII, na Europa que traçaram outro panorama para a educação das crianças pequenas e mesmo com propostas diversificadas de ensino, esses estudiosos percebiam que a criança tinha suas carências individuais e traços individuais.

Comênius (1637 apud FAZZOLO, 1997) recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens para a educação da criança pequena, pois o cultivo dos sentidos e da imaginação antecedida ao desenvolvimento da criança. Ele defendia uma programação escolar bem elaborada com bons recursos, dando a criança a oportunidade de aprender as coisas ampliando o seu conhecimento.

Já em 1637, Coménius usou a imagem de "jardim de infância" onde a arvorezinha plantada que seria a criança teria que ser regada como o lugar da educação das crianças pequenas.

Outro educador que discutia sobre a infância Fo Rosseau (1712 apud FAZZOLO, 1997) que revolucionou a educação de seu tempo afirmando que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesmo. Defendia uma educação não orientada pelo adulto, mas que fosse orientado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão de saber, mas o que é capaz de saber. Dizia que a criança deveria aprender por meio da experiência de atividades práticas criou condições para posteriores discussões sobre a brincadeira infantil.

Froebel (1981 apud RIZZI, 1998), contribui muito para a Educação Infantil, este educador tinha um ideal político de liberdade e criou em 1837, na Europa um Kindergarten (Jardim de Infância) de crianças e adolescente. Essas pessoas em desenvolvimento para ele seriam pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior, trazendo um clima de amor, simpatia, etc. Assim, as crianças estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo.

Os Jardins de Infância divergiam das casas assistencialistas existente na época por incluírem uma dimensão pedagógica na escola que demonstravam possuir as primeiras segundo Froebel, uma constante preocupação com a modelagem das crianças.

Para Frobel (1981 apud RIZZI, 1998), a proposta primordial de funcionamento para educação seriam atividades de cooperação e jogos entendidos como início da atividade mental. Partia também da ideia que a criança tinha sua espontaneidade, além de recomendar uma educação pelos jogos por suas vantagens intelectuais e morais e de seu valor no desenvolvimento físico da criança.

A finalidade principal dos jardins de infância era a de colocar as crianças em estreito contato com a natureza. Froebe dizia que a criança é o principal agente dói seu próprio desenvolvimento. E assim muitos outros educadores continuaram realizando a história da Educação Infantil no mundo.

No Rio de Janeiro a primeira instituição como marco inicial desse período foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância

(1899). Foi inaugurada, posteriormente a primeira creche brasileira da Companhia de Fiação de Tecidos (JUHLMANN, 1991).

O caminho percorrido ao longo da estruturação da Educação Infantil, retrata as mudanças na sociedade, as maneiras diferentes de pensar o que é ser criança e a importância que lhe foi dada ao longo dessa construção, ainda inacabada.

O BRINCAR SIMBÓLICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vários teóricos têm discutido sobre a estruturação do desenvolvimento infantil. Entre eles podem citar Piaget como um importante autor que trata do tema. Assim, optamos por abordar como se processa o desenvolvimento do pensamento da criança remetendo-nos a teoria dos estágios.

Segundo Piaget (RIBEIRO, [S.d]) os estágios do desenvolvimento infantil são os seguintes: Sensório motor (zero a dois anos); Pré-operacional (dois a sete anos); operatório concretas (de sete a onze anos) e Operatório Formal (de 12 até a idade adulta).

Cada estágio tem que ser entendido enquanto uma estrutura de conjunto que comporta ao mesmo tempo, um nível de preparação e acabamento, inserido num processo de formação que traduz os mecanismos do pensamento humano.

Estes estágios também são marcados pela predominância de determinadas características, que se manifestam nas atitudes, brincadeiras, comportamentos e palavras utilizadas pelas crianças. Sendo estágios integrativos, cada um deles resulta do anterior, e simultaneamente, o prepara par ao período seguinte (PIAGET, 2003, p.18).

O primeiro período é denominado sensório motor e corresponde aproximadamente aos dezoito primeiros meses de vida da criança.

É um período marcado por um excepcional desenvolvimento em termos mentais onde se percebe nitidamente uma conquista de todo o universo prático, através das percepções e dos movimentos da criança até a aquisição da linguagem.

A criança neste período conquista o conhecimento através dos órgãos dos sentidos pelos movimentos de sugar, morder, pegar, comer, andar, bater, empilhar.

No início do período, a criança age por ações e reflexos. Os comportamentos reflexos são inatos, isto é, nascemos com eles e são os próprios que garantem a nossa sobrevivência. As primeiras impressões são vagas e difusas e estas aos poucos, dão lugar as primeiras ações coordenadas na vida da criança e ocorrem na medida em que ela procura repetir coisas que para ela trazem observações agradáveis.

Desta forma observamos que nesse processo a primeira ação da criança é através do reflexo, passando a ser gradualmente, intencionalmente repetida na medida em que a criança percebe a relação a relação entre o movimento e uma reação.

As ações intencionais ocorrem mais ou menos aos quatro meses, bate com chocalho para ouvir o ruído, leva objetos a boca para experimentá-los, etc.

Assim, juntando as informações que adquire, através do ver e do manipular, a criança começa a formar o conceito de objeto. Com cerca de um ano de idade, a criança já é capaz de combinar ações para atingir objetivos. É capaz de integrar o que capta pelos sentidos. Ela vê o objeto, toca nele, escuta seu som, tudo isto, estabelecendo uma imagem mais difícil do objeto, ela movimenta o corpo para conseguir metas concretas.

Devemos compreender que nesta fase a inteligência da criança é prática. Portanto, é muito importante a repetição das brincadeiras, pois esta vai oferecer a criança os elementos necessários para o avanço da capacidade de domínio dos movimentos conhecendo o objeto a criança vai agir sobre ele.

E quando a criança já é capaz de pensar num determinado objeto que não está presente, isto é, o objeto passa a existir internamente, tornando-se uma representação mental. Piaget diz que a criança adquire a permanência do objeto. Esta capacidade sinaliza a passagem para o estagio seguinte, podendo então, destacar nessa fase sensório motor, duas grandes conquistas da criança: o domínio motor e a representação mental.

Piaget denomina o período pré-operacional, faixa etária de dois a sete anos de idade. Esse é um estágio do desenvolvimento cognitivo, porque a criança neste instante representa mentalmente os objetos e acontecimentos, o que lhe permite planejar sua ação antes de realizá-la e também estabelecer relações entre objetos, habilidade que vai conduzi-la a construção dos conceitos posteriores.

Esta fase permite a criança pensar sobre os acontecimentos passados e futuros e sobre coisas que ela não está vendo, aparecendo a função simbólica.

No seu comportamento, a criança demonstra seu funcionamento simbólico, usando a linguagem para expressar ideia e se comunicar. Através do faz-de-conta ou jogo simbólico, transforma objetos e pessoas em outra coisa: um companheiro no pai, uma cadeira num caminhão, quando imita pessoas ou situações que conhece ou que viu, quando desenha, modela, pinta.

Constrói-se também a noção de conservação, os conceitos de espaço, número e as

operações lógicas, tais como classificação, seriações, etc. O egocentrismo nesta fase é um aspecto do pensamento das crianças, que vê as coisas a partir de sua perspectiva. Ela fala e se comporta como se todos vissem, sentissem e percebessem as coisas como ela. Considera o seu ponto de vista como o único possível.

O egocentrismo de que fala Piaget, não quer dizer que a criança seja egoísta, e sim que seu estágio desenvolvimento não lhe permite percorrer que existem outros pontos de vista além do seu.

Outro aspecto do pensamento no estágio da criança é a centração, onde a criança enfoca somente um aspecto da situação de cada vez, sendo incapaz de perceber situações simultâneas, o que inibe seu pensamento lógico e impede por exemplo, a realização de operações classificatórias, onde tenha de levar em consideração mais de um atributo (cor, largura, etc) do objeto.

Esta fase também marcada por outros aspectos, como a irreversibilidade, onde a criança não compreende que as coisas podem ser desfeitas, que podem ir para frente e para trás. Não compreende que as coisas podem ser somadas e subtraídas. Não entende que se possa reverter uma situação ao estado original. Só percebe estados sucessivos e seu pensamento é como um filme em câmera lenta. Cabe uma situação de cada vez, não compreende a transformação de um estado para outro. o raciocínio intuitivo, como sua característica básica deste tipo de raciocínio é que nele há o predomínio de percepção.

A criança conclui sobre o que percebe, vê duas coisas acontecerem e acha que uma é causa da outra, embora não haja uma lógica entre um fato e outro. Por exemplo, a criança abrir uma janela e vê surgir a lua e concluir que a lua surgiu porque abriu a janela. A criança nesta fase tem curiosidade de estabelecer relações entre fatos de descobrir as causas dos acontecimentos; é a etapa dos "porquês".

É importante que durante o período pré-operacional a criança seja estimulada e dirigida a continuar desenvolvendo as coordenações sensório-motoras através do fazer. É valorizando o fazer que possibilitamos a criança adquirir uma compreensão cada vez maior das situações e objetos com os quais interage.

A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entendemos que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire através das informações que lhe chegam até eles pelo adulto, mas também pelas suas próprias experiências quando começa a entender e atuar no mundo em que vive, principalmente quando brincam imitação e aos poucos vão criando novas formas de representações imaginadas que se combinam com experiências vividas ou não, que expressarão criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma. Ela representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Sabemos também, que a criança se desenvolve através da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence. Trabalhando o ser de forma total, podemos favorecer o seu desenvolvimento integral. Proporcionamos condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida (PIAGET, 1971 apud RIBEIRO, [S.d], p. 17).

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a "bagagem" que elas têm, assim ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro a formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Através da brincadeira que é de seu interesse, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, a inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram. Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em função de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado desequilíbrio. Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para

melhor adaptar-se.

Podemos observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]) fala. A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Um outro teórico que tem importante contribuições para que entendamos o processo de desenvolvimento humano é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para as crianças. E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Na perspectiva Vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é medido socialmente, pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói-se individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados: imagens, representações, conceitos, etc. (REGO, 1995, p.62)

Através da mediação da figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, pois ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em imagens que já estão internalizadas. Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois através dele, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da realidade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer do brincar, alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprendiz. Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, a partir do convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade através do confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2001, p.40)

Desse modo podemos perceber que através do brinquedo, a criança se apropria de imagens e de representações, e é a partir da manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, pois a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÈRE, 2001)

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Como consequência ela tem acesso a um repertório cultural próprio, de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. (BROUGÈRE, 2001, p.47)

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendizagem significativa, pois através da manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura. (BROUGÈRE, 2001)

FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM DEBATE: UM VÍNCULO COM O BRINCAR EM SALA DE AULA

Porém, para que isso ocorra é essencial que os profissionais que atuam na Educação Infantil, sejam mediadores entre as crianças e o objeto de conhecimento. Neste caso a brincadeira, proporciona situações que permitem a criança produção de seu conhecimento.

O brincar é tão importante que se tornou uma proposta oficial de trabalho, direcionado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1998.

Esta proposta vem propiciar ao professor um trabalho integrado, isto é, uma proposta onde o professor pode interagir para que a aprendizagem da criança aconteça de forma prazerosa, pois ele tem um papel fundamenta na orientação das tarefas das crianças.

E segundo o MEC (1998, vol.3):

Assim cabe ao professor provocar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garanta a troca entre crianças, de forma, que possam comunicar-se e expressar-se demonstrando seu modo de agir, de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima.

Podemos então perceber que o profes-

sor deve estar pautado em um trabalho pedagógico, onde a criança seja vista como um ser social, ou seja, o professor deve reconhecer que a criança participa da construção do seu próprio conhecimento (KRAMER, 2002).

Segundo Paulo Freire:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo, experiências de produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferido. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinando, ao longo do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 25).

Dessa maneira, constatamos que se faz necessário que o professor reflita a respeito das competências fundamentais, para o exercício da sua ação educativa.

Partindo desse pressuposto é importante frisar que o professor deve sempre buscar uma formação continuada, pois:

O professor de Educação Infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimule em prática, cotidiana, as interações por ele constituídas com as crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora o seu fazer docente (OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Nesse sentido é percebido que o professor deve estar analisando sua prática e refletindo sobre sua ação educativa, pois é importante que o mesmo reconheça a importância do brincar na Educação Infantil, de forma que a possibilite a criança e se desenvolver de forma global, não deixando de lado os aspectos cognitivos, afetivo e motor. Portanto cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual a criança aprende muito mais do que o modo pelo qual ele vai ensinar (MARANHÃO, 2003).

Partindo desse princípio, o papel é medir situações de aprendizagem procurando estimular a criação e a curiosidade da criança, através do lúdico, com o objetivo do indivíduo se desenvolver enquanto sujeito.

Ao analisarmos a importância do lúdico como uma proposta de trabalho na Educação Infantil, constatou-se a necessidade da creche estar buscando uma proposta pedagógica, que reconheça a brincadeira como necessário para que as crianças obtenha o conhecimento do mundo que as cerca, construindo assim competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Dessa maneira nossa proposta está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quando aponta que: “Nesse sentido, brincar deve ser constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias [...]”.

Nesses momentos lembra-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem-se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem em relação a brincar caso desejem e a necessidade que tem da ajuda do adulto (MEC, v.3).

RESGATANDO OS JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo será desenvolvido a partir das contribuições de autores que discutem como desenvolveram os jogos e as brincadeiras num determinado tempo histórico, e que, portanto, fazem parte do universo e da cultura infantil. Assim, procuro destacar neste capítulo como procedeu o surgimento de alguns jogos e brincadeiras antigas no Brasil. No sentido de resgatá-las e trazê-las presente à memória para que sejam reconhecidas, valorizadas e praticadas no espaço escolar.

E para caminharmos pela história dos jogos e brincadeiras infantis contamos com a ajuda de autores como Kishimoto (2009, p24) relatando que: [....] A maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos.

Para a autora referenciada, o jogo de saquinhos, amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, xadrez, jogo de fio ou cama -de- gato, jogos de trilha, gamão, tiro ao alvo, entre outros, chegaram ao Brasil por intermédio dos primeiros portugueses. (SANTOS, 2008, p.102)

Desse modo, também, podemos perceber a contribuição dos portugueses influenciando o folclore infantil através de versos, advinhas e parlendas.

No entanto, segundo Kishimoto (2009, p20) ”As lendas das cucas, bichos-papões e bruxas, divulgada pelas avós portuguesas aos netinhos e pelas negras amas de sinhozinhos, acompanhavam a infância brasileira e penetravam em seus jogos. ”

Portanto o autor (2009, p.24) informa que: ”Posteriormente, no Brasil, receberam novas influencias, aglutinando-se com outros elementos folclóricos como os dos povos africanos e indígenas”.

Sendo assim, nessa citação a autora relata que o Brasil sofreu profundas influencias da cultura africana e indígena. Trazendo

inúmeras contribuições de grande valor para o folclore brasileiro.

A autora relata ainda que através da linguagem oral a mãe preta transmitia para as crianças o conto, as lendas os mitos e as historias de sua terra.

Sendo assim:

A mãe-preta jamais deixava de transmitir às crianças as estórias de sua terra, os contos, as lendas, os mitos, os deuses e animais encantados. Essa cultura oral evoluiu, aglutinou-se com outros elementos, mas permaneceu deixando o traço marcante do africano. (KISHIMOTO, 2009, p.28)

E para a contribuição dos índios com os jogos tradicionais infantis no Brasil Kishimoto relata que estes caracterizam-se por brinquedos junto à natureza e que desde muito cedo, eles brincavam de arcos, flechas, tacape, chocalho, jogo de fio ou cama-de-gato, peteca, esconde-esconde, jogo de pegador entre outros.

Por este motivo:

Cascudo, ao comentar a presença do elemento indígena nas brincadeiras do menino brasileiro, afirma que em qualquer registro do século XVI e XVII sabe-se que os meninos indígenas brincavam, logo cedo, com arcos, flechas, tacapes, propulsores: enfim, o arsenal guerreiros dos pais. O divertimento natural era imitar gente grande, caçando pequenos animais, abatendo aves menores, tentando pescar. E que tais brincadeiras não eram meros passatempos como entre os meninos brancos, mas permaneciam no limiar do trabalho ou na tarefa educativa de preparo para a vida adulta. CASCUDO, (1958 apud KISHIMOTO, 2009, p.64)

O que se percebe é que os pequenos índios misturados com os adultos participavam de tudo na tribo, portanto, as crianças da sociedade antiga desde muito cedo eram introduzidas no mundo adulto e participavam de seus trabalhos e jogos formando um futuro caçador e pescador.

De acordo com o Kishimoto:

Adultos e crianças dançam, cantam, imitam animais, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência. Mesmo os comportamentos descritos como jogos infantis não passam de forma de conduta de toda tribo. As brincadeiras não pertencem ao reduto infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. (2009,p.76)

É importante acrescentar que alguns jogos praticados pelas crianças indígenas vieram de jogos praticados por adulto e que estes trouxeram contribuições importantes para com os jogos tradicionais infantis no Brasil .Temos como exemplo um jogo bastante apreciado, inclusive pelos adultos, é a peteca que Segundo a autora (2009, p.74) "Em relação a peteca alguns especialistas apontam a origem estritamente brasileira, proveniente de tribos tupis do Brasil [...]" Portanto quando os portugueses chegaram no Brasil, encontraram os índios brincando com uma espécie de bola achatada de couro ou palha, em que se enfiam penas, chamavam-na de peteca que em tupi significa bater.

Porém segundo Kischimoto (2009, p.79) "A cabra-cega nem sempre foi brincadeira típica de crianças. Em tempos passados, relata Àries, é muito apreciada por adultos". Algumas obras de pintores radicados no Brasil como Orlando Teruz mostram a imagem de crianças brasileiras em suas telas desde o início da década de 30, que de acordo com a autora (2009, p.78) "[...] o artista retrata o mesmo tema da brincadeira, demonstrando a permanência e a tradicionalidade da cabra-cega na infância brasileira. [...]"

Portanto, segundo Kishimoto, (2009, p.80), a obra de Milton Costa "A roda "de 1942, "[...] mostra, mais uma vez, a preferência da criança pequena e até das maiores, por cantigas de rodas. Cantadas e dançadas nos tempos passados, continua presente ainda hoje no repertório infantil [...]"

Segundo a autora, a obra de Carlos Scliar "Na rua" retrata o cotidiano das cidades tranquilas, onde o carro e a explosão imobiliária ainda não tinham tomado as ruas. Temos como exemplo a cidade de São Paulo que entre 1900 e 1940, segundo Silva, Garcia e Ferrari (1989), "apresentava um ritmo de vida bastante tranquilo, preenchido por inúmeras atividades sociais e de lazer. As ruas eram bem iluminadas a lampião de gás, havia bondes puxados a burro[...]"

A rua era também o espaço de integração entre cidadãos, através de brincadeiras e atividades de lazer. Esconde-esconde, acusado, pula-sela, jogo de bola na mão, bolinhas de gude, futebol, varinha –tangendo- rodas, pipas, cantiga de rodas, bonecas e outras brincadeiras preenchiam o cotidiano de diversos grupos infantis daqueles tempos. SILVA; GARCIA; FERRARI, (1989, apud KISHIMOTO,2009, p.82)

Dessa forma, Kishimoto (2009, p.83) relata que: "a rua enquanto prolongamento da casa do operário, integrava o cotidiano das crianças. Nos bairros operários, nas regiões do Brás, Moóca e Barra funda, imigrantes italianos aglomeravam-se em habitações coletivas e crianças aproveitavam espaços das ruas para expressar suas brincadeiras. [...]". Portanto, estes jogos e brincadeira eram praticados nesses espaços coletivos e perpetuados através da oralidade, onde as crianças brincavam naquele tempo de diversas brincadeiras e jogos tradicionais infantis.

De acordo com Smole; Diniz, Candido afirmam que:

Antigamente, a brincadeira estava garantida pelo espaço nas casas, nas ruas, nos parques. Hoje as crianças vêm sistematicamente perdendo o espaço, especialmente para o brincar coletivo. Se eram comuns brincadeiras de corda, bola, bola de gude, pegador e outras, nas ruas e quintais, atualmente elas já não têm lugar nos condomínios e apartamentos ou não podem ser feitas por crianças que fora das escolas, têm que trabalhar cada vez mais cedo ou realizar uma enorme quantidade de atividades extracurriculares. (SMOLE; DINIZ, CANDIDO, 2000, p.13)

Nesse sentido, entendemos que antigamente as brincadeiras infantis estavam garantidas nestes espaços, mas segundo Kishimoto (1998, p.27) em decorrência do acelerado processo de: "[...] industrialização e a urbanização alteraram o panorama das cidades, eliminando os grandes espaços públicos apropriados à expressão lúdica e levando ao esquecimento grande parte das brincadeiras infantis. "

Assim como nos dias atuais segundo Reis:

Em decorrência de vários fatores, como a falta de espaço e a violência nas cidades, as brincadeiras de rua e de quintal deram lugar a horas e horas passadas na frente do computador, da televisão e do vídeo game. A questão não reside na tecnologia em si, mas na dosagem do tempo gasto em cada atividade [...]. (REIS,2009, p.9-10)

Atualmente os pais procuram ocupar cada vez mais as crianças com atividades extracurriculares durante o período em que não estão na escola. Isso tudo veio contribuir para que os jogos e as brincadeiras infantis ficassem ao esquecimento. Portanto, resgatar os jogos e as brincadeiras tradicionais no espaço escolar, é trazer de volta para a escola uma herança que faz parte do patrimônio histórico social de nossa sociedade, que quase sempre são esquecidos ou ignorados, mas que devem ser transmitidos ás gerações futuras, pois resgatam um passado valiosíssimo contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. "[...] resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino aprendizagem aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos. "(O ENSINO DE ARTE E DE EDUCAÇÃO FÍSICA – POSEAD, 2011,p.75). Vem a ser uma forma de valorizar e trazer à memória outras formas tradicionais de brincar, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende.

RESGATANDO O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR COMO IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com Guedes (2008, p.74) "Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? "Portanto esta citação leva-nos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.

Segundo Santos (2008, p.115) "como garantir o direito de a criança brincar, se na escola, local em que a criança permanece muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado? "

No entanto, o brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto a importância do brincar, assim os educadores devem permitir às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar [...]"

De acordo com Maluf (2009, p.29) "Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor. "

Assim para Maluf:

Independente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças, todos precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam. O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender. (2009, p.29)

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender. Nesse sentido, Maluf (2009, p.9) relata que: "A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. " Portanto para o autor (2009, p.33) "Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender". Assim, é importante que o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimule o aluno a brincar nesses espaços escolares, pois as atividades lúdicas influenciam significativamente na construção do conhecimento do aluno, sendo fonte de prazer e descoberta. Portanto o brincar nesses espaços educativos, precisa estar em constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores.

Assim é preciso que:

O adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre atento às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, a auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.WAJSKOP,(1999, apud MEYER,2003,p.42)

Segundo Maluf (2009, p. 33) "É preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades".

Nesse sentido Meyer relata que:

Todas essas leituras fazem repensar as práticas e as oportunidades que acontecem em nossa sala, e consequentemente na escola. O papel do jogo ou brincadeira educativo é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe ao professor o papel de observador/mediador nestes momentos, procurando intervir quando for absolutamente necessário. (2003, p.42)

No entanto faz-se necessário pensar que, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, pois aprender vai muito além do que armazenar conteúdos aprende-se também algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. Para Smole; Diniz, Cândido, (2000, p. 14) "quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc.[...]." Assim como brincando, ela desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais. Dessa forma, a escola também deve permitir que a criança vivencie esses momentos para que ela possa ter a oportunidade de manifestar através das brincadeiras todas essas sensações, pois é através das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior.

Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

De acordo com Santos:

Quando nos recordamos de nossa infância, são muitas as lembranças que permeiam nossas cabeças. Impossível falar do tempo de criança sem lembrar das brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos jogos de procurar e pegar, correr e pular e muitos outros que nossa memória guarda com muito carinho. (SANTOS, 2008, p. 101)

Em contrapartida, o universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado: os "bens e males" que vivemos fazem parte da nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e brincadeiras integram esse leque de experiências vividas. Entretanto, ao recordarmos a própria infância, lembramos de brincadeiras muito legais, como: jogos de bolas de gude, queimada, passa anel, amarelinha, pipas, balança caixão, pé de lata, jogos de piões, jogo de taco e os diversos piques e entre outras que hoje algumas crianças ainda desconhecem. Segundo Santos, (2008, p.101) " quem é que não se lembra, com o coração cheio de saudades, daquele tempo em que as brincadeiras com os colegas era o que tínhamos de mais importante para fazer. ".

Portanto para Santos:

Enquanto educadoras, entendemos que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são elementos de suma importância na infância. É através do brincar, que a criança terá condições de construir sua identidade, socializar-se, enquanto parte integrante de um grupo, conhecer e reconhecer-se, amar e ser amada. (2008, p. 101)

Nesse sentido, é brincando que a criança irá construir a sua identidade, ela terá oportunidade de se devolver e aprender, portanto é fundamental que a criança se sinta amada e acolhida na escola, em um ambiente que lhe ofereça segurança afetiva para que ela possa evoluir e adquirir autonomia. Assim, Guedes (2008, p. 74), acredita que o brincar "nos torna mais próximo do outro, nos ajuda a viver melhor, a respeitar o outro, a fazer amigos, a manter a tradição". Portanto é resgatando a tradição das brincadeiras, que ampliaremos o universo lúdico e cultural das nossas crianças.

Dessa forma, Pereira faz nos entender que:

O ato de brincar é um legado dos nos-

sos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança; está no alicerce da cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são um patrimônio que pertencem à humanidade. (PEREIRA, 2004, p. 8)

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras "do tempo da vovó "estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou eles mesmo conheçam ou queiram inventar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em conclusão parece indicar um ponto final, dar por terminado o caminho, mas não pretendemos aqui fechar esse assunto que é rico e vasto em sua constituição. Isto nós comprovamos quando iniciamos a pesquisa sobre a brincadeira no espaço da Educação Infantil, onde o brincar, anteriormente não era muito discutido, pesquisado e valorizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender me praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. Currículos para Educação da Infância. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZZOLO, Elaine. Educação Infantil em Curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUEDES, Adrianne Ogêda. Prática de ensino 5.v. único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática. 2002.

LIMA, Elvira Souza. Conhecendo a criança pequena. Sobradinho 107, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MERCÊS, Jorge Carlos Santos das. Ensino de História e de Geografia. Brasília: Posead, 2010.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e viver. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

PEREIRA, Mary Sue. A Descoberta da criança: Introdução a Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PEREIRA, Natividade. Brinquedoteca: Jogos, Brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Paulinas, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos (Docência em formação), 2 ed, Cortez.

REIS, Silva Marina Guedes dos. Movimente-se: Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora. Campinas: Papirus, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CANDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DIÁRIO DE BORDO

CINTIA ELIDIA FIRMINO

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre para que serve o diário de bordo na educação infantil, quais são os objetivos de se contar uma história durante seu percusro, que é a primeira fase da educação básica tão importante para todo o restante da educação e para a vidado sujeio, esse como protagonista de sua história.

Assim esse registro vem para ampliar o tecido de nossos registros de forma significativa para que possa ser considerado pedagógico, de forma diária, detalhada e critica, tendo como finalidade o enriquecimento das informações sobre as atividades e ações propostas, as relações estabelecidas entre as crianças com as crianças, com os adultos, espaços e materialidades. É uma reflexão mais refinada sobre as intencionalidades e seu alcance. Contar a história no decorrer de sua construção.

Palavras-Chave: Contação de história, registro, narrativa, diário de bordo, professor, criança, protagonismo.

INTRODUÇÃO

O artigo a seguir traz uma reflexão de como podemos contar uma história que está acontecendo ao mesmo tempo em que está sendo escrito na forma de diário de bordo, um registro pedagógico que acontece na educação infantil na cidade de São Paulo. Trazendo narrativas de e relatos de uma aprendizagem significativa. O registro em forma de narrativa é tão antigo quanto à própria existência do homem. Contar histórias é parte do cotidiano das pessoas e muitas delas ultrapassam as gerações.

Em nossa sociedade temos vários modelos de se contar uma história, com gêneros distintos, mas todos com o mesmo objetivo de transmitir, de comunicar, de se fazer entender. Os gêneros literários como: conto, novela e romance. A arte da palavra é imitação da vida, como dizia Aristóteles.

O registro e as narrativas têm um poder de impactar tanto as pessoas que fazem parte dessa história, como as registradas em diário de bordo que traz o cotidiano de crianças pequenas, quanto a quem lê esses registros.

Nossa sociedade contemporânea traz com sigo diversos desafios para os percursos formativos dos professores e coordenadores pedagógicos, responsáveis por registrar e refletir sobre a aprendizagem de forma coletiva, compartilhando saberes atrás do seu relato, da sua contação de história que é viva. Assim as equipes de trabalho nas escolas, toda a comunidade escolar formada por professores, crianças, funcionários e familiares,

estão construindo novos valores em relação à diversidade, cidadania, acolher os povos imigrantes e ao multiculturalismo.

As propostas desenvolvidas por meio de projetos apresentada por Malaguzzi requer dos educadores práticas que caminham para uma reflexão intencional de seus registros. Para uma análise do cotidiano de forma flexível e aberta ao novo trago pelas crianças, na trocar de experiências, observações e relatos, que possibilitam de forma consciência uma tomada de decisão frente a essas crianças: um sujeito potente, capaz, inovador, protagonista de sua aprendizagem, pesquisador e produtor de cultura. Mas para tudo isso o professor necessitar ter consciência de seu papel nessa narrativa como o sujeito que organiza que escuta e possibilita as interações.

Então o que seria uma contação de história através do diário de bordo?

O que e um diário de bordo para educação infantil?

O diário de bordo é o instrumento de registro escrito do professor para documentar os acontecimentos do cotidiano escolar, seus sentimentos, preocupações, frustrações, conquistas, o que fez, as atitudes das crianças, as propostas de ação, assim como a relação destas com teorias já estudadas ou novas que vier a surgir e... diário de bordo: instrumento de reflexão da prática do professor da ... https://publicacoeseventos.unijui.edu.br › article › view

O diário de bordo nada mais é que um registro de suas situações e ações diárias e os detalhes que o professor achar relevante do comportamento das crianças diante delas, de como se deu as interações, identificando e registrando as curiosidades, habilidades e dificuldades que formam observadas. Assim através dessa escuta atenta das palavras, situações, gestos, olhares, sorrisos e choros reflexões acerca da intencionalidade de cada atividade proposta.

Esse mesmo instrumento com suas anotações é a mesma fonte de pesquisa para nos auxiliar todo o trabalho e suas avaliações, ela dá aos professores uma "retrospectiva" das ações e a partir delas poderá avançar. Tendo claros seus objetivos. Do diário de bordo é um registro que acontece diariamente, de forma detalhada, com o objetivo de enriquecer as informações sobre as crianças e suas aprendizagens, as relações estabelecidas entre crianças e crianças, crianças e adultos e crianças e espaço e crianças e as materialidades. A reflexão mais refinada sobre as intencionalidades e seu alcance.

"Pode-se dizer que o Diário de bordo é um instrumento metodológico, porque organiza tanto a ação docente, promovendo sua metacognição, a busca e o entendimento das práxis, como a ação do coordenador pedagógico, permitindo maior compreensão das demandas formativas que são explicitadas nesse movimento de metacognição docente, revelado pela escrita. Portanto, o Diário de bordo organiza e dá maior sentido aos percursos formativos.

Simony Dotto e Alessandra Assis, "DIÁRIO DE BORDO: Instrumento de transformação de professores e gestores na

Educação Básica" para explicitar a sua importância no percurso formativo de todo educador.

Trago um relato de uma experiência que vivi junto com minha turma da educação infantil na Cidade de São Paulo, que registrei em diário de bordo onde minhas crianças demonstraram interesse pelo elevador, a partir dessa escuta atenta iniciamos um projeto de ação para contar essa história e seus desdobramentos. Os nomes das crianças são fictícios.

A ESCOLA TEM ELEVADO

Resumo: O projeto foi desenvolvido a partir de uma escuta atenta da turma relacionada ao elevador. Elaboramos propostas lúdicas que ampliaram os conhecimentos. Com a elaboração da carta solicitando para a direção e partimos daí para as atividades sistematizadas. Envolvemos toda a comunidade escolar. Assim como o Currículo da Cidade de São Paulo orienta que a partir de um assunto de interesse dos alunos devemos ampliar seus conhecimentos, assim sendo do elevador passamos para os meios de transporte e chegamos ao trânsito, cuidados, regras de segurança, legislação. Estimulando assim com essas ações uma cultura de paz em nossas ruas. O registro foi através de fotos, cartazes e depoimentos e produto final: texto coletivo.

Palavras chave: infância, elevador, conhecimento, interação, lúdico, transporte, trânsito.

INTRODUÇÃO

As crianças estavam brincando no espaço cozinha quando a porta do elevador se abriu nesse momento várias crianças se aproximaram para olhar e começaram os questionamentos: - Prô alguém abriu o elevador. (Isso acontecia sempre que estávamos nesse espaço. Mesmo com os combinados sempre acontecia).- Prô eu nunca andei de elevador. (fala da maioria das crianças).-Eu já andei quando fui passear no shopping. -Eu andei no médico quando fui com a minha mãe.

A ATE (auxiliar técnico de educação) que estava comigo acompanhando as crianças foi rapidamente para fechar o elevador, fiquei conversando com a turma. Frente aos questio-

namentos fui anotando o que sabiam sobre o que era aquele equipamento. Alguns ficaram com uma carinha de interrogação e uma das crianças respondeu que serve para levar a gente lá pra baixo, apontando com o dedo.

Voltaram a brincar e ficaram conversando e levantando hipóteses, contando quem já tinha andado de elevador. Então na roda de conversa sugeri que fizéssemos uma carta solicitando à diretora para andar de elevador. A empolgação foi tanta que já queriam escrever a carta. Anotei as idéias, perguntei o que é preciso constar em uma carta. A primeira coisa é o nome da pessoa que iremos enviar nesse caso a diretora. Como missão tinha que descobrir qual é o nome da nossa diretora e poderiam perguntar pela escola. Foi levantado que todos iriam assinar a carta ao final, então o Breno me disse que não sabia escrever e foi na lousa procurar a primeira letra do seu nome para me mostrar a letra B, eu respondi que todos têm suas plaquinhas como nome e que eu iria ajudar.

Quando voltaram do lanche estavam animados, pois perguntaram para uma funcionaria o nome da diretora e ela respondeu. Dia seguinte quando cheguei já queriam ir andar de elevador, então expliquei que temos de escrever e entregar a carta. Na conversa já foram me falando com que funciona o elevador, eles falaram que tem um botão para apertar. Uma criança falou que tem um botão na parede para chamar o elevado e quando aperta ele acende. Fomos redigir a carta e todos assinaram. Mesmo os que não registram de forma convencional com a professora fizeram suas marcas. Todos queriam segurar a carta e LER, procurando onde estava a sua assinatura. Na quintafeira a turma estava me esperando para entregar a carta para a diretora. Disseram-me:- Eu vi a diretora na escola. - Estou com medo dela não deixar a gente andar de elevador.

Reuni a turma e combinamos de ir juntos na direção. A diretora já estava a nossa espera. Entregamos a carta, um representante explicou qual era o pedido da turma, conversamos e ela fez algumas perguntas como quem já andou ou não de elevador. Contou que mora em um prédio e usa o elevador todos os dias e que um dia acabou a energia e teve que ir de escadas. Mostrando como o elevador é útil. Por fim disse que a turma está autorizada a andar de ELEVADOR. Os olhinhos brilharam.

Voltamos para a sala e vamos marcar o grande dia. Na sala eles gritaram comemorando, alguns até me abraçaram.

Na roda de conversa elencamos quais seriam os motivos para usar o elevador, as crianças disseram que é para subir e descer, fui questionando sobre mobilidade, mesmo sendo uma escada pequena quem não consegue subir, até que falamos sobre cadeirante e rapidamente às crianças falaram que na escola temos um colega que faz uso da cadeira de roda, perguntei quem o conhecia e ficamos de convidá-lo para ir a nossa sala. Estávamos na sala brincando quando a AVE (auxiliar da vida escolar) que estava levando o aluno cadeirante da outra turma para o elevador.

Os Convidei para entrarem em nossa sala. As crianças já tinham visto ele pela escola, mas foi a primeira vez que conversamos com ele e a AVE conversaram com a turma contando que ele ia descer para realizar uma atividade com a turma dele no pátio. Que sem o elevador seria muito difícil para ele acompanhar seus colegas. Os meus alunos já sabiam que ele ia de elevador por causa da sua necessidade e responderam: - Ainda bem que a escola tem elevador. Foi um momento de interação e muito rico para ambos. Momento significativo. Fomos com eles até o elevador e ele disse: - Eu sei apertar o botão para chamar o elevador. Fez o movimento de esticar o braço e apertou o botão. Mesmo com dificuldade ele fez questão de mostrar que o sabia. Mostrando que era capaz.

Retornamos para a sala continuamos com a conversa e uma das crianças que é mais reservada se sentiu confortável para compartilhar com a turma a sua experiência: - Prô a minha mãe nosso colega. Ela anda de cadeira de rodas também. As crianças ficaram curiosas e falaram que nunca tinham visto uma mãe cadeirante. E ele de pronto respondeu: - Tem sim. A minha mãe.

Nas salas com os cantos diversificados as crianças começaram a brincar com as bonecas e colocaram uma delas no carrinho de supermercado e diziam que era cadeirante. O lúdico realmente é o lugar seguro para as crianças brincarem e para trabalhar com questões que mexeram com eles de alguma forma. Por diversas vezes e em dias diferentes essa representação foi repetida nas brincadeiras.

Fomos pesquisar quais eram as orientações para usar o elevador com segurança. Como a quantidade de pessoas e peso por vez. Criança não pode andar sozinha e sim na companhia de um adulto. Não pular dentro do elevador. Apertar somente o botão do andar para onde está indo. Nas paredes próximas ao elevador colocamos o cartaz que confeccionamos com as dicas de segurança.

Chegou o tão sonhado dia do “PASSEIO”. Com a ajuda da Coordenadora e uma ATE fomos levando as crianças em grupos pequenos de andar em andar, parando e olhando o que tinha em cada andar. Cada criança teve a oportunidade de apertar os botões e observar o que aparece no painel. No estacionamento ficaram encantados de ver o carro da professora, de lá também foi possível ver a casa de alguns alunos. Que fizeram questões de mostrar, indicando a cor do portão para facilitar a localização. Com um dos grupos tivemos a oportunidade de fazer

o percurso junto com a criança cadeirante e a AVE (auxiliar da vida escolar), pois estava na hora do lanche dele e da turma. As crianças gostaram de mais essa interação.

Na sala eles foram falando suas impressões. Que dia, que momento especial. Tinha criança com dor de barriga, outros tremendo. Todos animados e dispostos à descoberta. No dia seguinte organizamos um painel com os desenhos que fizeram no dia anterior como registro da atividade no elevador. Colocamos o cartaz no corredor e a Alexia apontou nossos trabalhos dizendo: -Prô as outras crianças vão ver nossos desenhos e também vão querer andar de elevador.

No dia seguinte as crianças que faltaram ficaram desapontadas quando descobriram que perderam o dia do "PASSEIO". Os acalmei e disse que eles iriam dar uma volta si. Quem a acompanhou essa turma foi a ATE (auxiliar técnico de educação).

Nessa atividade todos puderam dar mais uma volta assim como tinham solicitado. Dessa vez tivemos uma novidade, no estacionamento vimos duas funcionárias que estavam saindo de carro. Tomamos todos os cuidados e aproveitamos para conversar no retorno na sala de aula na roda de conversa.

Ao realizar a segunda volta de elevador, paramos nos andares e observamos os espaços novamente, espaço esse que as crianças conhecem bem, mas que agora estavam vendo de uma nova perspectiva. Assim trabalhamos os numerais, as quantidades de andares que ele faz suas paradas registraram os números. Contamos a quantidade de crianças que participaram da atividade, lembramos que não podem ir todos juntos por causa da capacidade e das normas de segurança. Realizamos um gráfico com os dados obtidos.

Com as fotos no pen drive, fomos vendo na TV quais tinham ficado com uma boa qualidade e quais iriam apresentar melhor a nossa proposta, além de contemplar todas as crianças. Então escolhemos e enviei para a coordenadora realizar a impressão. As fotos foram compor o cartaz que já estava na parede com os desenhos e agora estava completo.

Nesse momento o projeto ganhou novos rumos: Meios de transporte, transito seguro, cultura de paz e questões voltada a gênero.

Segundo o filósofo Joseph Vogl (2012), rizoma é um conceito da biologia que ele usou como palavra chave na filosofia moderna, querendo dizer que sabemos onde e o que plantamos, mas não temos onde saber para que direção são ganhos irão crescer.

O desdobramento do projeto veio com a ampliação dos conhecimentos sobre os meios de transporte, trânsito e acessibilidade. Como vimos o elevador é o meio de transporte em prédios, shoppings, escolas e em vários locais. Quais são os outros meios de transporte? Como as crianças vêm para a escola: de carro, de moto, de transporte escola ou a pé?

Realizamos uma pesquisa e fizemos a classificação dos mesmos em terrestre, aquático e aéreo. As leis de trânsito. Como podemos ter um trânsito seguro. Assistimos ao um vídeo explicativo. Contação de história: A menina que parou o trânsito. Leitura. Roda de cantigas com a mesma temática. Confeccionamos brinquedos de sucata: avião e/ou carrinho. Dobradura. Desenho com interferência. Desenho livre Brincadeiras dirigidas com a motoca na pista que temos desenhado na área externa para tratar da segurança no trânsito. Proporcionar atividades que através do lúdico as crianças pudessem.

A criança no decorrer de sua vida vai se desenvolvendo e amadurecendo. Portanto cada faixa etária tem características que devem ser consideradas pelos educadores ao trabalhar com educação para o trânsito.

Assim buscamos leituras em livros e sites da internet base para tratar o tema: trânsito e a cidadania. Os campos de experiências trabalhados com a turma tiveram seu ponto de partida nos interesses das crianças, pois só assim eles poderão ficar motivados para fazer pesquisa e realizar as atividades. E nessa perspectiva as atividades devem respeitar a faixa etária e a zona de conhecimento próxima. Segundo Vygostky isso significa O QUE A CRIANÇA SABE e o que ELE PRECISA SABER, e o professor atua exatamente nesse meio de campo, ajudando o aluno a avançar.

Sabemos que é na escola com educação que a realidade de nossa sociedade poderá ser transformada, onde desde pequenos as pessoas possam se sentir parte ativa de sua comunidade, e sabendo que suas decisões têm grande poder de mudança, e essa consciência só tem as pessoas com senso de cidadania, e mais uma vez digo, isso se aprende nas relações estabelecidas com uma educação de qualidade, onde os temas transversais realmente perpassem a sala de aula.

E quando levamos para a sala onde estudam crianças de 4/5 anos que cursam a educação infantil, percebemos que o tema Trânsito é algo significativo, pois eles já possuem várias experiências vividas nesse contexto, sabem de histórias que aconteceu com seus familiares e relatam com riqueza de detalhes e assistem na televisão o noticiário que traz esse tema diariamente.

Sendo assim as propostas foram sendo realizado de maneira motivadora para dar continuidade um projeto que foi ampliando os conhecimentos e desenvolvendo outros, na roda de conversa com levantamento das hipóteses sobre os aspectos positivos e negativos que o trânsito traz para a nossa vida.

Trabalhamos com parâmetros curriculares, BNCC e o currículo da Cidade de São

Paulo para tratar de um assunto tão importante em nossa sociedade contemporânea que merece todo nosso esforço para uma efetiva mudança na nossa sociedade, pois vemos todos os dias na Televisão o caos que nossa cidade enfrenta diariamente com os quilômetros de congestionamento sem falar da questão da poluição e com a diminuição dos carros ale de tratar os congestionamentos estaremos tratando a questão da poluição, da saúde da preservação à natureza.

Para essa mudança temos que estimular e preparar cidadãos que sejam críticos e conscientes de seu papel no mundo desde a infância, respeitando os direitos e deveres. Pensando na acessibilidade em todas as suas dimensões. Nossos alunos usam em sua maioria o transporte escolar e seus pais também na maioria possuem automóveis. Fazendo assim o uso das vias públicas para se locomover. Portanto, o projeto veio atender às necessidades da escola e da nova lei que inclui o Trânsito como um dos "Temas Transversais" a ser trabalhado na Educação Infantil. Estimulando assim a cultura de paz, o conhecimento dos direitos e deveres de todos.

Como proposta do projeto levei as crianças para brincar na quadra com os carrinhos. Ao distribuir para brincarem surgiu a pergunta:
- Carrinho para as meninas também?

Devolvi a questão:

-Meninas podem brincar de carrinho?

Eles responderam que sim. Eu disse que sei dirigir e vou trabalhar de carro. Eles foram contando às mães que dirigem e as que não. Levantamos que tem motorista de ônibus e piloto de avião mulher. Chegamos à conclusão que as meninas podem e devem brincar de carrinhos. Na sala retomamos o assunto.

Esse tema não é novidade na turma, sempre que temos bonecas e carrinhos alguma criança levanta essa questão. Mostrando assim como é importante desde a educação infantil trabalhar com o tema de gênero e igualdade.

Na elaboração do produto final do nosso projeto que foi a escrita do texto coletivo esse tema apareceu novamente. E colocamos em destaque que não existe diferença nos direitos entre homens e mulheres. A proposta da BNCC da Educação Infantil apresenta o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que norteiam o trabalho e se apoiam nos Campos de Experiências. O brincar é o lugar mais seguro que a criança encontra para explorar sentimentos e questões da vida real que os aflijam.

"A brincadeira só tem sentido e significado para as crianças, se elas tiverem a oportunidade de imaginar, inventar e reinventar." Horn, (2017)

MATERIAL E MÉTODOS

A base teórica que direcionou o trabalho foi a Pedagogia de Projetos e Projetos de Ação, que busca ouvir o grupo com suas necessidades e curiosidade para partir desse ponto auxiliar a criança a construir seu conhecimento, valorizando sua experiência de vida.

A abordagem que demos durante as propostas foram qualitativas, ampliando os conhecimentos, pesquisando e registrando os resultados. Formando parcerias nas diversas propostas como na elaboração da carta, nas rodas de conversa e nas brincadeiras. Leituras sistematizadas. Pesquisas em grupo. Valorizando as interações e as brincadeiras que são os eixos da educação infantil.

Os materiais usados foram diversos. Na educação infantil usamos folhas e papeis diversos: cola tinta, tesoura, lápis de cor, giz de cera, utilizaram o elevador e seus recursos como os botões, materiais reciclados como caixas e tampinhas de garrafas, motocas, patinetes, carrinhos, postes de sinalização. Garantindo desde a primeira infância o contato com as leis de transito para um transito segura, com um letramento cientifico com pesquisa e critica e curiosidade. Acreditar nas potencialidades das crianças e investir nessas ações.

Materializar as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), reconhecendo a sua relevância, bem como a importância da continuidade nos processos educativos, que se iniciam na Educação Infantil (EI) e seguem pelo Ensino Fundamental (EF);

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação foi realizada durante todo o percurso do projeto. Com as devolutivas das crianças em suas falas e no seu comportamento, pois a partir dessa proposta as crianças não sentiram mais a necessidade de apertar o botão que aciona o elevador. Além de terem explorado, aprenderam sobre a segurança para manutenção do equipamento, quanto para os usuários.

As famílias avaliaram o projeto de forma positiva, pois a maioria das crianças nunca tinham andado de elevador e puderam aprender na prática sobre inclusão, pois além do nosso aluno cadeirante temos familiares que também são cadeirante trabalhamos esse tema nas rodas de conversa.

Fomos pesquisar quais eram as orientações para usar o elevador com segurança. Como a quantidade de pessoas e peso por vez. Criança não pode andar sozinho e sim na companhia de um adulto. Não pular dentro do elevador. Apertar somente o botão do andar para onde está indo. Nas paredes próximas ao elevador colocamos o cartaz que confeccionamos com as dicas de segurança.

Chegou o tão sonhado dia do “PASSEIO”. Coma ajuda da Coordenadora Fernanda fomos levando as crianças em grupos pequenos de andar em andar, parando e olhando o que tinha em cada andar, pois já conheciam os ambientes e estavam tendo a oportunidade de ver de uma nova perspectiva.

Com a turma as atividades foram desenvolvidas com a participação e interesse de todas as crianças, elas trouxeram muitas experiências vividas e foram importantes nas rodas de conversa. O resultado foi positivo as crianças se apropriaram rapidamente dos conteúdos atingindo assim os objetivos.

O mesmo com as atividades de transito, ao realizar brincadeiras utilizando a pista que a escola tem desenhado na área externa, as crianças com orientação da professora puderam representar de forma lúdica assumindo o papel de motorista e pedestre.

Recebi diversos depoimentos das famílias, crianças e funcionários que me ajudaram a avaliar o projeto e a dar ele sua devida importância.

DEPOIMENTOS

Depoimento de Criança:

Pro eu gostei muito de andar de elevador. Nunca tinha andado. Eu fiquei com medo. E gostei de brincar de rua com as motocas, a gente parava para as crianças andar na faixa.

Depoimento de criança :

- Pro eu achei muito bom. Eu gostei.

Depoimento de criança:

Nunca tinha andado de elevador. Fui junto como Isaac.

Depoimento de criança:

Só andei de elevador aqui na escola. Não fiquei com medo, nem quando ele balançou.

Depoimento de criança:

Achei que foi lega. Porque a gente desceu e subiu. A gente viu o parque e o estacionamento cheio de carros.

Depoimento de criança:

Pro a gente conheceu o Lucas aquele menino da cadeira de rodas. Ele veio aqui na sala. Você lembra dele?

Depoimento de mãe:

Ele falou que andou de andou de elevador na escola com os amigos e a professora e foi muito legal.

Como mãe gostei pelo fato dele nunca ter andado e foi uma experiência muito boa para ele.

Depoimento de mãe:

Ela gostou muito.

Eu achei legal.

Depoimento de mãe:

Ela me falou que amou andar de elevador. Ela chegou toda feliz e disse: mãe andei de elevador hoje. Fui à escola e lá ela me mostrou a foto que estava no cartaz e pediu para tirar uma foto.

Como mãe achei legal. Ela nunca tinha andado de elevador.

Depoimento de Pai:

Ela contou que na escola tem um elevador. E que tem um coleguinha que é cadeirante e que o elevador era muito importante para o coleguinha a ir ao banheiro, no pátio pra brincar.

Depoimento de mãe:

Ele falou que andou de andou de elevador na escola com os amigos e a professora e foi muito legal.

Como mãe gostei pelo fato dele nunca ter andado e foi uma experiência muito boa para ele.

Depoimento de mãe:

Ela gostou muito.

Eu achei legal.

Depoimento de mãe:

Ela me falou que amou andar de elevador. Ela chegou toda feliz e disse: mãe andei de elevador hoje. Fui à escola e lá ela me mostrou a foto que estava no cartaz e pediu para tirar uma foto.

Como mãe achei legal. Ela nunca tinha andado de elevador.

Depoimento da ATE (auxiliar técnica de educação):

Eu ATE (auxiliar técnica de educação)

da EMEI Manoel de Alvarenga, participei de uma atividade com a professora Cintia e sua turma 7M. Primeiro dando suporte ficando com a turma na sala enquanto a professora em pequenos grupos com as crianças usaram o elevador para conhecer os espaços da escola e também o funcionamento do mesmo e depois ativamente com duas crianças que no dia tinham faltado.

O que observei é que por ser uma novidade para muitas crianças o uso do elevador, elas gostaram bastante dessa atividade mostrando entusiasmo através dos comentários. E com certeza muitas aprenderam o funcionamento. Foi finalizado com fotos.

Depoimento da AVE (auxiliar da vida escolar):

Eu sou AVE (auxiliar da vida escolar) e acompanho o aluno Lucas da turma 7J que faz uso de cadeira de rodas,fazendo a locomoção do mesmo de um andar para o outro. As crianças da professora Cintia estavam fazendo uma atividade sobre a importância do elevador e cuidados com a segurança quanto ao utilizálo. E fui de um andar para o outro com uma parte da turma e para o Lorenzo foi uma experiência diferente e ele ficou surpreso durante o percurso dentro do elevador. Quando chegamos ao piso superior ele saiu do elevador e falou assim:- Que legal quero ir de novo.

Depoimento da Professora da turma 7J

No inicio do ano recebi uma criança com paralisia cerebral, já tive alunos com necessidades especiais antes, mas nunca um com cadeira de rodas. Inicialmente foi um pouco complicado, pois eu ficava meio sem saber o que fazer e como incluí-lo nas propostas verdadeiramente, fomos criando estratégias, perguntei para as colegas e aos poucos fomos adequando, o Lucas e eu, pois era tudo novo para nós dois. Estava tudo bem, mas então o novo parque de grama ficou pronto, porém lá é o único espaço não acessível da escola. A turminha estava insistindo para irmos e eu fiquei pensando em como levar o Lucas em segurança, sendo que o único acesso é pela escada e tinha medo de levá-lo no colo e cair. Enfim, depois deu ma semana aceitei o fato de que o espaço não é acessível e eu não poderia fazer nada a respeito. Então pensei que deixá-lo em outra sala seria a solução mais viável, porém como fazer isso e ao mesmo tempo ter certeza que ele não se sentiria abandonado ou triste, conversei, mostrei foto da escada e disse que ele ficaria por pouco tempo com outra turma e conheceria novos amigos . Na época a professora Cintia estava iniciando seu projeto e convidou o Lucas para ir conhecer a sua turma e foi uma ótima oportunidade para que nas outras crianças o conhecesse e ele se sentisse acolhido. Eu achei incrível como a professora Cintia aproveitou de ter um cadeirante na sua sala para ensinar a turma sobre inclusão, acolhimento e como utilizar o elevador.

Depoimento da Coordenadora Pedagógica:

Fui surpreendida certo dia com a professora Cíntia a me procurar com um "requerimento" da sala, "assinado" por todas as crianças no qual faziam uma solicitação para a direção. Elas queriam andar no elevador da Unidade, que era usado, prioritariamente, pelas crianças que fazem uso de cadeira de rodas. Foi uma proposta pedagógica de grande sensibilidade que demonstra a escuta atenta às necessidades das crianças.

Para finalizar elaboramos um texto coletivo onde a professora foi à escriba da turma, onde as crianças colocaram o que mais foi significativo para ele no decorrer do projeto. Para ilustrar retaliaram colagem de forma livre para através da criatividade pode expor seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão que a tecnologia, os meios de transporte e uma educação sobre respeito e leis de trânsito vêm para construir para uma cultura de paz onde tosos possam ser respeitados e estar integrado à sociedade como sujeito de direito. Assim essas ações e práticas ajudam quem necessita como cadeirantes, idosos, doentes, pedestres e motoristas.

As duas crianças que trago o relato abaixo as suas atividades e propostas necessitaram ser adaptadas para que possam realizá-las. Estão adaptados a rotina escolar e se sentem parte do grupo e na proposta do projeto: A escola tem elevador! Eles participaram ativamente e foi um momento significativo para ambos.

Tivemos uma criança que veio fazer parte da turma e no inicio sentiu dificuldade na adaptação, ele chorava bastante, porém era um choro baixinho que só se via as lágrimas, acredito que a linguagem seja um dificultador porque sua fala não é clara. Porém a turma o acolheu, o ajuda a entender o que está acontecendo na sala, usamos a rotina para mostrar o que vem a seguir.

Aos poucos foi se adaptando a rotina escolar e tenta manter contato com a professora e com seu colega gosta de conversar, mas não se entende o que ele fala, na maioria das vezes vamos pelo contexto. Na proposta do “passeio” estava animado ficava pulando esperando a porta se abrir. Pulou dentro do elevador e as crianças falaram para ele que não podia, tratamos disso na roda de conver-

sa. Fazendo pose para tirar foto.

Durante todo o percurso ele falou, demonstrando seu contentamento e sorria toda vez que o elevador abria as portas. (sua oralidade não é clara). Com as atividades voltadas para o Trânsito ele participou andando de motoca e com ajuda parava na faixa de pedestre para esperar a sua vez de atravessar a pista.

A outra criança veio fazer parte da turma no mês de março. Nos primeiros dias chamava pela mãe várias vezes, mas não chorou. Sentiu dificuldade na adaptação, mas a turma o acolheu, também usamos a rotina para mostrar o que vem a seguir. Está em avaliação com hipótese de TEA. Na proposta do "passeio" estava animado ficava pulando e batendo palma esperando a porta se abrir. Quando a porta se abria ele logo queria sair para ver onde estava e voltava rápido para dentro do elevador. Na proposta volta da para o trânsito ele estava animado, quis pedalar, entendia quando via a placa de pare.

Na realização das propostas com desenho livre, desenho com interferência e confecção de brinquedos um ponto a destacar foi eles pedirem para deixar em exposição para a turma da 7A da outra professora apreciar no dia seguinte. A professora que divide sala comigo tem outra turma na parte da manhã e a gente faz essa interação entre as turmas com atividades que sejam significativas. Essa proposta entre as turmas motivam as crianças a dedicar tempo, atenção e capricho em seus desenhos e com suas produções. Com o projeto "A escola tem elevador!" Não foi diferente. Muitas das atividades ficaram para apreciação.

O elevador passou a ser um espaço da escola que sabemos que é útil e necessário para a locomoção e como faz diferença na vida das pessoas, assim como a tecnologia no geral como nos carros, nos aviões e em tantas outras coisas.

Em momentos livres de brincadeira podemos observar as crianças utilizando os conhecimentos que adquiriram sobre o trânsito, no faz de conta é onde eles realmente conseguem apresentar seus avanços. As crianças na faixa de pedestre estica o braço para pedir passagem. Combinam que será o motorista e tantos outros papéis.

PRODUTO FINAL

VAMOS PASSEAR

O elevador sobe e desce, desce e sobe.

Agora preste atenção:

Criança sozinha não pode andar nele não.

Botão para apertar só.

Pular lá dentro não pode não. Olha a segurança e preste atenção.

O elevador leva as pessoas para os andares. Mas temos outros meios de transporte que nos leva também.

Carro, ônibus e avião.

Bicicleta, barco e balão.

Quem pode dirigir pra levar a gente para passear?

Só os adultos com carteira de motorista: mulher e homem.

Aqui não tem diferença não.

Todos são capazes de dirigir então.

COLAGEM









CARTA ASSINADA POR TODAS AS CRIANÇAS E PELA

PROFESSORA



PASSEIO DE ELEVADOR

OBSERVAÇÃO DO ESTACIONAMENTO E CONFECÇÃO DE BRINQUEDO: PISTA DE CARRINHO



MENINAS BRINCANDO DE CARRINHO DEPOIS DE UMA CONVERSA SE ELAS PODEM OU NÃO



RODA DE CONVERSA E LEITURA

CICLO VIA





FAIXA DE PEDESTRES





AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a oportunidade de trabalhar na educação infantil, onde o conhecimento é vivo e em transformação constante. Agradeço a meus alunos e seus familiares que foram parte essencial para que esse trabalho pudesse ser realizado. Agradeço as minhas parceiras que tanto colaboraram comigo e comas crianças nesse trajeto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Horn, Maria da Graça Souza. Brincar e Interagir nos Espaços da Escola.

Barbosa, Maria Carmen Silveira. Horn, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.

Bender, Willian N. (Autor), Horn, Maria da Graça Souza . Rodrigues, Fernando de Siqueira (Tradutor). Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI.

Vygotsky, L. S. aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. (2006, p. 104)

VOLG, Joseph. Waht its Rhizome? Prime Time – 06/08/2012 http://www.youtube.com/watch?v=2k-wWziPk-g. Acesso em: 20/06/2022 Educação Infantil na BNCC: brincar é direito.

Currículo da Cidade de São Paulo.

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf Acessado: 08/06/2022 diário de bordo: instrumento de reflexão da prática do professor da ... Acessado: 05/09/2022 https://publicacoeseventos.unijui.edu.br › article › view

Acessado: 05/09/2022

DOTTO, Simony e ASSIS, Alessandra "DIÁRIO DE BORDO: Instrumento de transformação de professores e gestores na Educação Básica" para explicitar a sua importância no percurso formativo de todo educador

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguargens da Criança; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999.

LEITURA ON LINE NO AMBIENTE EDUCACIONAL TECNOLÓGICO

DANILO RODRIGUES INACIO

RESUMO

A pretensão com esse trabalho é analisar o avanço das novas tecnologias, buscando entender como a leitura e a tecnologia estão ligadas nos dias de hoje de forma on line, através do recebimento e do envio de informações. A leitura na atualidade se difere daquela vivida no passado, pois não se imaginava que um dia seria possível ler um livro que não fosse físico. Contudo, no mundo todo, tem se tornado cada vez mais rotineiro o uso das plataformas digitais para o acesso a livros e informações. A era digital trouxe diversos meios de facilidades, a internet trouxe a realidade do mundo atual, trazendo conhecimentos e informações com soluções e duvidas para quase tudo no momento que precisamos com rapidez e aonde estivermos. Pode-se perceber que a era digital está cada dia mais avançando e que todas as idades estão conectadas a tecnologia, a leitura na nova era digital está englobada em um todo, nas redes sociais, nos artigos, nos blogs, praticamos o uso da leitura em tudo que lemos.

Palavras-chave: Leitura. Ambiente educacional. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A leitura, assim como a evolução da humanidade e com o passar dos anos, foi se modificando, ela já foi utilizada para se provar status na sociedade, como forma de resistência, para a interação e reunião de grupos, de forma individualizada, para a aquisição de conhecimento, entretenimento e muito mais, se tornando um tema com infinitas possibilidades de ser explorado.

O processo de formação de um cidadão leitor começa na infância com o incentivo da família, nas leituras feitas durante processos afetivos, na escola, utilizado como ferramenta de aprendizagem, sendo construído através de estímulos e mediação, devido às dificuldades em formar um aluno leitor com autonomia, uma vez, que tem crescido o número de alunos que chegam ao fim do ensino fundamental com dificuldades ao realizar a leitura de um simples texto, ou seja, com déficit na compreensão leitora.

Hoje em dia, na pratica de leitura ocorreram algumas mudanças significativas, percebe-se que existe um desinteresse muito grande por parte do educando, devido a tecnologia avançada que contribui e afeta o sistema da educação, na qual desvia a atenção total do aluno, tornando-os dependentes da tecnologia, causando assim, uma defasagem por falta de interesse do aluno na aprendizagem, ou por falta de instrutoras da tecnologia, assim obtendo alunos com comodismo.

Alguns anos atrás, eram outros os desafios encontrados no caminho por parte dos estudantes, que interferiam no hábito da leitura, como, por exemplo, a falta interesse, a condição financeira, a comunidade escolar, ou até mesmo o convívio familiar. Os alunos tinham uma certa dificuldade em ter acesso a livros pois não tinha o hábito da criança frequentar a biblioteca, por vários motivos, que iram, desde locomoção até a estrutura e o estado que se encontra os livros, não havia à preocupação em relação a pratica de ler, esse costume já vem de anos atrás.

A LEITURA ANTES DA ERA DIGITAL

As primeiras formas de comunicação e passar conhecimento entre os povos foi por meio de símbolos, de rabiscos e de desenhos, assim, o ser humano desenvolveu uma forma de conservar sua história e sua cultura. De acordo com Dehaene (2012, p.198), "por meio da gravura e do desenho, a humanidade inventa uma primeira forma de 'auto estimulação' de seu sistema visual". Segundo Diderot e d'Alembert (apud Dehaene, 2012, p.1993)

Esta maneira de comunicar nossas ideias através de marcas e através de figuras consistiu desde o início em desenhar muito naturalmente as imagens das coisas; assim, para exprimir a ideia de um homem ou de um cavalo, representou-se a forma de um ou de outro. O primeiro ensaio de escrita, (sic) foi, como se vê, uma simples pintura; soube-se pintar antes de se saber escrever.

O hábito da leitura é algo antigo, que foi surgindo conforme a evolução da humanidade nas habilidades de leitura e escrita. Os gregos e até a idade média, os livros eram lidos em voz alta, para grupos influentes, como os filósofos, os intelectuais, os políticos e os religiosos. A leitura também foi restrita a grupos específicos, como os nobres e ricos, sendo proibido as classes mais baixas, por acharem que o conhecimento só deveria transitar por pessoas de graus mais elevados da sociedade. Nos séculos seguintes, a partir de 1.700, a leitura se tornou algo social, onde as pessoas de todas as classes, que fossem alfabetizadas, reuniam-se em cafés, saraus e em aulas de leitura. Com a disseminação de novos ideais pela Revolução Francesa e o Iluminismo, o poder da leitura passou a ser relacionado com o movimento humanista e o antropocentrismo, dando aos livros, leitores ávidos e escritores um novo status social.

Antes da introdução e do fácil acesso as tecnologias, os estudantes faziam suas pesquisas de trabalhos escolares nas bibliotecas, os jovens e adultos procuravam esse mesmo local para retirar livros de fantasia, ficção cientifica, literatura nacional e internacional, utilizando-os como forma de passatempo e conhecimento ao mesmo tempo.

Entender os caminhos pelo qual a pratica da leitura percorreu, é essencial para a compreensão dos diferentes papéis que essa

pratica teve na sociedade, e com isso, apontar os rumos que a falta de habito pode causar na sociedade futura, com o avanço das novas tecnologias.

A LEITURA NA ERA DIGITAL

A leitura está presente na nossa vida desde de sempre, o ato de ler não é simplesmente ler, é interpretar o texto e compreender o que se lê. Com passar dos anos a leitura foi passando pelos avanços da tecnologia como observamos anteriormente a biblioteca era cheia de livros, tínhamos prazos para a entrega, hoje com a nova era digital a leitura tomou um rumo mais amplo, podendo manter a leitura e o conhecimento em dia através da internet, onde temos acesso, a livros, artigos entre outros.

Percebe-se que com o avanço da tecnologia que a leitura está crescendo cada vez mais, seja ela positiva ou negativa. Não é difícil ler sobre pessoas que não leem, que os brasileiros leem pouco, ou que os jovens só leem se forem obrigados, que de te fato é realmente a realidade em que vivemos, mas com a tecnologia na nova era digital tem mudado muito ao decorrer dos anos essa defasagem da leitura.

As utilizações das novas tecnologias apresentaram uma infinidade de possibilidades, em que não há mais limites de tempo e de espaço. A informação circula a todo instante, e o leitor não é mais só um observador, mas também faz parte diretamente da criação de um texto. Segundo Freitas (2011, p. 16):

A leitura não é mais linear e se converte agora em um outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel.

Os gostos pela leitura devem ser cultivados e incentivados, percebe- se que a uma certa defasagem em alunos com a nova era digital e que muitos utilizam desse benefício para o mal-uso e não sabendo utilizar a tecnologia. Paulo Freire afirmou em sua obra intitulada “A Importância do Ato de Ler” que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, revelando que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente do mundo da escolarização. Dessa forma, a leitura das palavras na escolarização, ou de sua escrita, de nada implicaria na leitura da realidade. (Freire, 1989)

Antes mesmo de aprender a decifrar os códigos das palavras, as crianças já sabem fazer a sua leitura do mundo em que estão inseridas, mesmo que seja de uma forma diferente do que é apresentado na escola.

OS BENEFÍCIOS DO USO DA TECNOLOGIA

A nova era digital no mundo que vivenciamos hoje em dia, está cada dia mais inovando em todos os aspectos, com base em tudo que está acontecendo a nova era digital veio para facilitar a vida de todos.

As novas tecnologias utilizadas na área da educação, principalmente após esse período pandêmico, com aulas remotas, trouxeram à tona a importância dessas ferramentas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Se aplicada de modo responsável e criativo, a tecnologia pode apresentar diferentes benefícios para os alunos e até mesmo para a equipe de educadores. Com a popularização dos aparatos tecnológicos, é comum que as novas gerações tenham esses equipamentos inseridos em seu dia a dia, e a escola não deve estar alheia a essas influências.

A utilização dessas tecnologias não substitui o papel dos professores na sala de aula, sendo fundamental que os educadores saibam conduzir a utilização dessas novas mídias e softwares. Um aparelho de última geração não garante o aprendizado do estudante, o que torna essencial a figura do educador nesse processo. Quando o equilíbrio é encontrado, o uso de equipamentos, softwares e mídias contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e auxiliam os professores a despertar a curiosidade dos estudantes.

Como o exemplo da leitura, os livros estão com fáceis acesso através das bibliotecas virtuais, livros em PDF, podendo ser lidos através do celular ou do computador. Os E-books são outra ferramenta que possibilita o acesso a livros de forma mais barata, pois seu custo é mais baixo do que os livros físicos e são encontrados na maioria das livrarias digitais.

As aulas se tornam mais atrativas com a utilização dessas ferramentas, despertando a curiosidade, proporcionando uma maior interesse e atenção dos alunos, melhorando a produtividade deles e dos professores, auxiliando os educadores a dinamizar suas aulas, contribuindo para o aproveitamento escolar extraclasse, preparando esses alunos para o mundo do trabalho, quando esses terminarem os estudos, tendo mais familiaridade com equipamentos tecnológicos desde a idade escolar até a fase adulta, além disso, também contribui na redução do consumo de papéis pelas escolas, que é um local com um alto índice de desperdício desse material, ao utilizar atividade on-line ou em programas para que os alunos respondam seus questionários quando tem provas na escola, ou no comunicados que podem ser enviados diretamente nos grupos de pais em redes sócias da escola, ajudando assim o planeta com a

redução no uso de papeis.

Esses benefícios só serão notados quando usamos a tecnologia de maneira correta e sábia de modo que tecnologia venha acrescentar nas nossas vidas e no nosso cotidiano, a tecnologia na educação sendo usada para benefícios é de grande importância para o aluno.

Um número cada vez maior dos setores da nossa sociedade se beneficiam com o uso das tecnologias disponíveis, e o mesmo se vê necessário em sala de aula, justamente pode essa demanda que o mercado de trabalho precisa. De acordo com MORAN:

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo sem desenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros. (Moran, 2000, p.44)

Para Lévy (2010 p. 17) a tecnologia nada mais é que um suporte digitalizado da informação e da comunicação, que proporciona rapidez e interesse mediante o rápido acesso entre o indivíduo e a informação. Essa nova dimensão das Tecnologias da Educação e Comunicação deve "[...] permitir-nos compartilhar nosso conhecimento e apontá-los uns para os outros". Ele ainda afirma que:

As novas tecnologias da comunicação e da informação transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes. (Lévy, 2008, p. 161).

As novas tecnologias são uma fonte inesgotável de informações que muitas vezes os alunos não teriam acesso ficando somente presos ao conteúdo dos livros didáticos e os conteúdos passados em sala de aula. A educação ainda permeia um modelo imobilizado, antiquado, visto que o que se vê atualmente é a transição deste modelo para um padrão mais dinâmico de gestão educacional. É necessária uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas com esta realidade. Lévy nos diz que:

É possível afirmar que, no limite, as Tecnologias da Informação e Comunicação estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico, bem como de relações sociais que, por serem inéditas, sustentam neologismos como "Cibercultura". (Lévy, 2008, p. 46).

Mas é preciso lembrar, que da mesma forma que muitas pessoas não tem acesso aos livros físicos, seja por falta de locais de fácil acesso, como as bibliotecas, seja pelo baixo poder aquisitivo, elas acabam ser tornam pessoas excluídas tecnologicamente, por não terem acesso à internet e dispositivos, logo, não podem usufruir dos livros digitais. É preciso que, para que todos os alunos tenham acesso a essas ferramentas para otimizar seus aprendizados, que o governo crie planos para que a internet e aparelhos cheguem a todos, para assim terem acesso igualitário e de qualidade. Posicionando-se sobre as informação e conhecimento, Moran nos diz:

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão 11 organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se. (Moran, 2000, p.54)

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E MULTILETRAMENTO

O conceito de multiletramento foi criando pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) entre 1995 e 1996, onde a perspectiva de letramento considera dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a

multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação. Diferente de um método ou abordagem de ensino, essa pedagogia é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística.

A Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, de que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade. (Cope; Kalantzis, 2000)

Para Rojo (2013) enfatiza que se faz necessário que a escola prepare pessoas para atuarem em um cenário de novas práticas de letramento e para buscar, criticamente, no ciberespaço, um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina o Multiletramento como

uma importante abordagem para o ensino na área de Linguagens, pois considera que a alfabetização tradicional, focada primeiramente nas regras formais e no modelo literário de um único padrão de uma língua, o que não é mais suficiente. As condições sociolinguísticas do dia-a-dia requerem que preparo dos educandos para estarem capacitados a transitar pelos vários ambientes sociais nos quais as convenções da comunicação podem ser muito diferentes. Tais diferenças são consequências de diversos fatores como cultura, classe social, gênero, experiência de vida, campo de trabalho, assunto ou disciplina acadêmica. Portanto, o multiletramento propõe uma alfabetização que seja tributária da Linguística Constrativa e explore as variantes da língua.

A abordagem de multiletramento está de acordo com as normas da BNCC pois ela prepara o educando para a vida social e profissional e o pleno exercício da cidadania, ampliando a utilização das novas tecnologias no aprendizado e, ainda, confirma com os ideais democráticos e de inclusão defendidos pelo mesmo.

PRODUÇÃO DE TEXTOS E O USO DE TECNOLOGIAS – O TEXTO MULTIMODAL

Ler e saber interpretar são essenciais na vida acadêmica do educando, pois só com a leitura desencadeia várias outras percepções como desenvolvimento visual, sonoro, linguístico e imaginário. Abre-se um mundo totalmente insistente no qual era totalmente oculto. Mas afinal o aluno consegue interpretar um texto tão facilmente sem nenhum apoio seja ele qual for, provavelmente não porque há uma certa taxa de alunos que possui uma certa dificuldade em questão da oralidade não conseguem identificar títulos e muitas das vezes só interpretam o texto através de imagens no qual o texto é representado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 51) o objetivo da prática de produção de textos é o de "formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes". Entende-se por escritor competente aquele que, planeja o seu discurso em função do seu objetivo e do objetivo do leitor a quem o texto se destina, consegue revisar e reescrever o seu próprio texto, e ainda, é aquele que sabe recorrer a outros textos quando sente necessidade para a produção do seu.

No Ensino Fundamental, a produção e leitura de textos, sejam de forma oral, escrito ou multimodal/multissemiótico tornam-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos e professores, implicando um trabalho com a língua não apenas como um código a ser decifrado, nem como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem. Com isso, a finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua falada e escrita, e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas.

Para Carvalho (2015, p. 49) a raiz da palavra texto é a mesma da palavra tecer. O texto é um tecido feito de palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto.

Ou seja, para se produzir um tempo, se torna necessário que as ideias tenham uma conexão, que as palavras não sejam colocadas de forma solta, sem um sentido, que as ideias sejam bem elaboradas e passadas para o papel de forma clara para o entendimento do leitor que irá usufruir desse texto.

Um texto é uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido. Pode ser curto ou longo: uma frase ou uma oração que expressa um significado completo poder ser um texto. Um texto é mais do que a soma de palavras e frases: assim, uma lista de frases estereotipadas das cartilhas do tipo O boi baba, A babá bebe, O ovo é da ave etc. estão longe de constituir um texto. (Carvalho 2015, p.49)

Para Geraldi (1999), ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacionálo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, o dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelarse contra ela propondo outra não prevista.

A produção de textos por parte dos alunos do ensino fundamental é uma atividade de suma importância que deve ser aplicada também em outras disciplinas., desenvolvendo a escrita, a coordenação motora, estabelecendo uma ligação entre matérias como o português, história, geografia e artes, sendo uma atividade essencial ao desenvolvimento global do aluno, para que este se torne um cidadão crítico, reflexivo e criativo, capaz de ajudar a transformar a sociedade na qual estiver inserido, para melhor, tornando-a mais justa e igualitária.

A multimodalidade, que são textos com as junções das mais variadas formas de linguagem verbal e visual, tem a finalidade de disseminar a informação por meio de mensagens que tendem a modificar ideias, sentimentos e comportamentos, ou seja, a composição de textos por meio de muitas linguagens. Segundo Rojo:

A multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Essa interação de diferentes linguagens se dá pela articulação entre palavras e imagens.

Sendo assim, cores, imagens, disposição da escrita e das imagens presentes no texto e a formatação textual são características /elementos multimodais, os quais evidenciam a pretensão comunicativa do texto, contribuindo de forma significativa para a elaboração de significado por parte do leitor. (Rojo, 2012).

Quando um aluno faz a pratica da leitura de um texto, ele o lê de maneiras diferenciadas, pois cada indivíduo associa ao texto os estímulos visuais e sensoriais já internalizados, adquiridos de experiências anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem da leitura e escrita são processos indissociáveis e complexos que são adquiridos, normalmente, no decorrer da vida, desde a infância até o termino dos estudos, e que são levados para a vida, entretanto, a modernidade juntamente com os avanços tecnológicos nos mostram que esses processos estão se perdendo com as facilidades que o uso dessas tecnologias está trazendo para a vida das crianças.

O desafio dos educadores pelo mundo tem sido o de manter o interesse de seus alunos nas aprendizagens tradicionais que são inerentes ao desenvolvimento dos seres humanos para uma vida em sociedade, pois as novas tecnologias têm feito com que esse público se torne cada vez mais disperso, e com informações de forma rápida e "mastigada".

Com esse trabalho, pode-se refletir que as novas tecnologias, nem sempre são as vilãs na vida das crianças e adolescentes, pelo contrário, elas podem ser grandes aliadas e boas ferramentas para os professores utilizarem em sala de aula, para tornar suas aulas mais atrativas, entrar no mundo dos jovens e traze-los para dentro das salas, ao invés de deixá-los envoltos, sem um objetivo claro, utilizando a internet e seus aplicativos. Usada de forma correta e efetiva, a internet pode facilitar a vida do educador e dos educandos. Mas que é preciso fazer com que essa internet chegue a todos de forma igualitária e que se incentive a ensinar os alunos a utilizarem essa ferramenta não somente como forma de diversão, mas também como forma de adquirir conhecimento.

REFERÊNCIAS

Benveniste, É. Problemas de linguística geral. São Paulo: Pontes, 1991;

_____ Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1998;

Carvalho, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.

Petrópolis. Editora Vozes, 2015;

Castilho, Ataliba T. de A língua falada no ensino de português. São Paulo, Editora Contexto, 2004;

Coelho, Nelly Novaes. O conto de fadas: Símbolo, mitos e arquétipos. São Paulo:

Difusão Cultural do Livro, 2003. Literatura infantil. São Paulo: Moderna, 2000;

Dehaene, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso 2012;

Fachin, Odília. Fundamentos de metodologia . 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006;

Fávero, Leonor L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991;

Ferreiro, Emília, Relação de interdependência entre a oralidade e a escrita. Porto Alegre, Artmed,2004;

Freire, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Editora Cortez. São Paulo, 1989;

Freitas, M. T. Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. 3. ed. Belo

Horizonte: Autêntica Editora, 2011;

Geraldi, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo, Ática, 2ª ed., 1999;

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999;

Kleiman, Ângela. Oficina da leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

Koch, Ingere. A interação pela linguagem,9 ed. São Paulo: Contexto,2004;

Levy, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da

Informática. Rio de Janeiro: 34, 2008;

Marcuschi, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008;

Marinho, Marides. Ler e navegar: espaços e percursos da leitura, Campinas: Mercado de Letras,2001;

Moran, José Manuel et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000;

Moura, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012;

Osakabe, H.; Frederico, E. Y. Literatura. Orientações curriculares do ensino médio.

Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004;

Rojo, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012;

Rojo, Roxanne. (Org). Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013;

Santaella, L. Comunicação ubígua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013;

Soares, Magda Beker. Letramento, um tema em três gêneros. Belo Horizonte, 1998;

Solé, Isabel; SCHILLING, Cláudia. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998;

Zilberman, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

DÉBORA SANTOS SILVA VIRGINIO

RESUMO

Através da presença do dramatizador envolve os seguintes recursos memória, imaginação, emoção, espontaneidade, além de instrumentos musicais e a própria música que atuam juntos na significação do conto durante a ação do dramatizar no momento de contação de histórias. Com este objetivo de contribuir para a ampliação da arte de dramatizar histórias, conquistando mais dramatizadores e ouvintes. E seguindo este contexto, foi possível demonstrar que o teatro, como mais uma estratégia na formação de leitores garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos, além de que continuam a transmitir a cultura dos povos e desta maneira perpetuando-se, e não deixando morrer esta grande riqueza cultural. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação do teatro. É muito importante que a criança desde a educação infantil tenha conhecimento da arte e desenvolva teatros em seu dia a dia com práticas pedagógicas. Não se conhece um país sem conhecer sua história e a sua arte. Além disso, os teatros alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

Palavras-Chave: Arte; Educação; Teatro; Escola, Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte e do teatro como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Abrir espaço para as crianças na busca por conhecimento, incentivando a criatividade lúdica das crianças, fazendo uma análise efetiva na ampliação dos aspectos cultural, social e artístico.

Atuar de forma disciplinadora tendo o teatro como mecanismo de condução para expressar a criatividade e a ludicidade das crianças.

Por meio da pergunta: Como o ensino de artes foi contextualizado na década de 80? Quais conflitos têm na contemporaneidade a respeito do trabalho com releitura? Obtemos a reflexão que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através da arte o aluno acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

O teatro é de grande valia para que possamos preparar nossas crianças no caminho desse futuro que exigira flexibilidade, dinamismo e agilidade no pensar, no agir, no entender e na arte de refletir e analisar.

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa (1991), em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados a Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte

na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento.

É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E DO TEATRO, COM SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80

Dê acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. Vemos nos PCN como a leitura pode ser prazerosa e envolver o seu ouvinte, e o levar a lugares aonde ele nunca imaginou poder estar, o poder da história esta em quem a conta e a maneira como ela é contada.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos dramatizadores de história mesmo fora do contexto da escola, mostrando as varias maneira de se dramatizar uma história. Acreditamos que ela deve ser muito bem contada, para poder envolver seus ouvintes e desta maneira pode atingir objetivos, desenvolvendo o raciocínio das crianças e ajudando na sua identidade, dentre outros aspectos.

De acordo com Jorge (2003) é fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escutar em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura .

Neste sentido, podemos dizer que os profissionais dramatizadores de história desenvolvem um trabalho que não é somente o dramatizar a história é o de envolver-se com a história. Não existem regras pode ser feito através de cenários, figurinos, objetos, músicas, gestos ou se utilizando somente da própria voz.

Acreditamos assim que uma das maneiras de desenvolver o hábito e o prazer da leitura é colocando-os em contato com a Contação e leitura de histórias para as crianças.

O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre dramatizador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim, levando-os a ser quem são. Dramatizar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.

Percebemos que cultivar o hábito da leitura desde cedo nas crianças para que se tornem adultos leitores. Os dramatizadores de história incentivam este hábito da leitura até mesmo no público jovem e adulto, pois trás, através dos seus contos, culturas, ensinamentos, aprendizagens.

Antigamente, as pessoas reuniam-se ao redor da fogueira pra dialogar e dramatizar os acontecimentos. Era uma maneira de poderem guardar suas tradições e sua língua, e assim era passado o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. Nesta roda informal, era transmitido os conhecimentos de geração para geração, as crenças, mitos, os costumes e valores a serem guardados, no entanto, na cultura urbana, tem se perdido esta tradição.

Desde os primórdios as histórias fazem parte da vida das pessoas através delas são contados fatos culturais, familiares, sociais. Esta pratica vem se reproduzindo através de muito tempo mesmo sendo de maneira não intencional, mesmo assim alguns estudos mostram a importância deste fato, pois as crianças começam seu desenvolvimento da linguagem neste período mais significativamente quando ouvem histórias desde pequenos. É nesta fase também que as crianças necessitam de conviver com alguns fatos da vida, como nascimento, separação e até mesmo a morte e as histórias neste momento são utilizadas como uma ferramenta para que se possam superar estes momentos e ver que estes fatos fazem parte da vida de todos nos e que é necessário que aprenda a se conviver com eles.

As primeiras lembranças das pessoas são o ver, o sentir e ouvir, e dramatizar histórias desde cedo para as crianças é cultivar uma interação aproximar os indivíduos envolvidos criando um relacionamento de afetividade entre quem conta e quem ouve desta forma as pessoas ficam felizes e ao mesmo tempo fica mais fácil de entender as diferenças e nos fazer mais flexíveis para resolver algumas situações.

O exercício de dramatizar histórias ensina a quem conta e a quem ouve, possibilitando debater vários assuntos do dia a dia das crianças além de aspectos relacionados á ensinar cidadania, além de desenvolver o seu imaginário que tanto encanta a todos. Diante disso temos a parte lúdica, despertando a arte, o interesse pela escrita, oralidade e leitura.

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artísti-

ca (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional. O teatro é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras



Figura 1 –Balé clássico ,cultura de dança (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 2 - danças gaúchas, típicas do sul do Brasil. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+-danças&source)



Figura 3: dança indígenas, típicas do norte e do centro-oeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 4 xaxado, dança típica da região nordeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+-danças&source).

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, e viva dentro do teatro. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

O teatro 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.

O ambiente, mesmo que simples, deve ser favorável à “contação de história”. Pode ser ao ar livre ou em locais fechados, porém é necessário estar livre de qualquer distração ou desconforto. Ruídos, pessoas transitando,

excesso de sol, muito frio, muito calor, muito iluminado, pouco iluminado... tudo isso poderá dificultar o trabalho do "dramatizador". Procure o ambiente e o momento ideais para dramatizar suas histórias.

Como em qualquer área, é importante que o "dramatizador" busque aperfeiçoamento contínuo. Algumas universidades, como, por exemplo, a Faculdade Paulista de Artes, possuem cursos de especialização em "contação de histórias".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o conceito de arte e arte-educação, discutido até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas. Desenvolver atividades socioeducativas e pedagógicas que tenham foco na construção de um espaço de convivência fraterna, fortalecendo através do teatro os vínculos familiares, desenvolvendo o aumento da confiança e autoestima nas crianças.

Através de dinâmicas, exercícios e jogos teatrais, podemos fortalecer o crescimento intelectual, social e humano de cada criança. O conceito faz alusão aos métodos que permitem obter certos objetivos. Com base nisso, fazemos aos educadores que pretendem valer-se da arte no processo de ensino/aprendizagem a seguinte pergunta: qual é o seu objetivo? Se, como foi dito, na obra de arte não há certo e errado e ela mesma cria as regras enquanto se constrói o que vai orientar as escolhas do educador serão seus objetivos.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do educação infantil no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do educação infantil, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando da Educação infantil deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de

lidarmos com eles. A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos da Educação infantil não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender

a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

O ato de contar histórias é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas.Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas, contudo era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar. Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Artes e de teatro deve estimular o aluno, a não limitar-se a aprender, mas também a construir seu próprio conceito objetivando despertar o senso critico no aluno através do debate e dialogo aberto. Devemos ter em mente a necessidade de formar cidadãos capazes de liderar de serem críticos e além de tudo ter conhecimento, ter argumento sólido. Se aprofundar no conhecimento sobre o conteúdo a qual ira aplicar, buscar a compreensão cada vez. Mais nas pesquisas ler livros ter total domínio sobre o assunto em questão. É de responsabilidade de o professor prover uma aula onde cause nos alunos, a curiosidade interesse de conhecer, criar participar questionar e ser observador. Além disso, o trabalho com argumentação é considerado fator relevante para o exercício de cidadania. Sabemos que a prática de selecionarmos argumentos pode ajudar no desenvolvimento do senso critico. Para isso é necessário que o professor possua conhecimento, referencial teórico sobre o assunto para usar a metodologia adequada.

A arte de dramatizar história traz muitos aspectos música, expressão corporal, teatro e poesia são mais do que simplesmente alguém projetando sua voz diante de uma plateia, mas as palavras ditas e projetas tem um valor força e emoção que informa e atingi seus ouvintes, trazendo lembranças e recordações boas ou ruins. 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, 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.

Este trabalho se justifica, pois, as crianças quando começam a descobrir o mundo a dramatização de histórias chama sua atenção, e faz com que tenham a curiosidade, para conhecer um acervo cada vez maior de palavras, desta forma, inclusive possibilita o despertar para um mundo literário é a descoberta dos livros e da leitura e de diferentes aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARIÉS, Philippe. História Social Arte. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, M.G. O significado da infân-

cia. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. A criança em idade pré--escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. Arte Infantil. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paul,1996.

A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NAS ESCOLAS

DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema, a importância da dança no processo educativo no Ensino Fundamental I e se justifica pela necessidade em fundamentar e conscientizar os professores, a necessidade de se trabalhar a dança nas escolas, para o desenvolvimento pleno do educando, já que a dança é um outro meio de expressão além da fala, que permite a melhora da autoestima.

A dança é uma outra forma de linguagem além da fala e se caracteriza pela manifestação e expressão corporal e cultural que se desenvolve em diferentes povos e lugares, desde o início da humanidade. Acredita-se que esta foi a primeira forma de expressão e comunicação no início da humanidade.

Ela é um dos itens da Educação Física, incorporada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua função é oferecer ao aluno, possibilidades de conhecimento corporal para que ele possa sentir prazer ao dançar e utilizá-la em seu meio social. A dança foi incluída em um dos itens que se refere à Artes, mas trata-se de uma sugestão e não como trabalho obrigatório, mas como apoio na transformação dos alunos em cidadãos conscientes.

O intuito não é ensinar técnicas de dança e sim proporcionar ao aluno a oportunidade de entrar em harmonia de corpo e mente, auxiliando no desenvolvimento pleno do educando.

A dança deve ser ensinada, para que dessa forma o aluno adquira consciência de seu próprio corpo para que seus movimentos possam ser naturais e espontâneos.

Mesmo constando no PCN como arte para ser introduzida na escola, a dança ainda é pouco trabalhada, os professores acabam dando ênfase na dança, na época das festas comemorativas.

Muitos professores demonstram dificuldade em ensinar a dança em suas aulas, por isso, a problematização do trabalho gira em torno da questão: O professor sabe da importância de se trabalhar a dança no Ensino Fundamental? Seu objetivo é que o professor possa refletir sobre essa importância, passando a valorizar a prática, já que, tanto a música quanto a dança, contribuem no processo ensino aprendizagem e por esse motivo, acaba sendo uma ótima estratégia no trabalho pedagógico, que quando trabalhada corretamente, desperta o interesse nos alunos, contribuindo em todos os aspectos: físico, social, afetivo e emocional.

No trabalho serão abordados os diversos motivos pelos quais acredita-se ser um entrave para o professor trabalhar a dança na escola.

A metodologia utilizada, é a pesquisa bibliográfica em textos literários sobre a dança e a consciência corporal.

A DANÇA E O SEU DESENVOLVIMENTO

Fux descreve a dança como arte da seguinte forma:

Quando somos crianças necessitamos mover-nos porque movendonos expressamos nossa vontade de rir, de chorar ou de brincar. À medida que crescemos, nosso corpo, pelos tabus de uma civilização que corrompe nossa necessidade de expressão, perde cada vez mais o desejo de mobilização. É aí que devemos recorrer, já adultos, a experiências para “melhorar o físico” em academias de ginástica, onde sem pensá-lo, não só melhoramos como descartamos a energia acumulada por tantos “não” impostos. Mas que maravilha seria se soubéssemos comunicar-nos com o nosso corpo, estimulados pelo desejo de expressar-nos com a música ou sem ela, mas fazendo do corpo um instrumento de comunicação entre o que queremos fazer, entre o que podemos fazer e entre o que vamos descarregando para podermos nos expressar. (FUX, 1983, p.67)

A dança é movimento e não pode ser satisfatoriamente verbalizada. É inerente ao ser humano. Apesar de todos nós termos contato com a dança, conforme vamos crescendo, vamos nos cercando de pudores e deixando a dança de lado, vamos nos reprimindo.

Na visão de Marques:

"Dançar é movimentar-se pelo espaço, é sentir o corpo livre, é comunicar-se consigo mesmo, é desfrutar, liberar-se... Convidar para dançar é animar, quebrar preconceitos, medos, vergonhas... O movimento é comunicação; comunicar uma mensagem é utilizar uma linguagem. A linguagem corporal, o movimento é o instrumento dessa linguagem. Para enviar essa mensagem, não se requer condição, nem idade, nem sexo, todos os indivíduos aceitarão com ilusão e interesse, o gesto da comunicação corporal". (MARQUES, 1999; p. 54)

É uma das expressões mais antigas da humanidade e significa o movimento do corpo através de ritmos e exige coordenação no tempo e no espaço, além de ser uma produção social que representa diversos aspectos da vida do ser humano, onde estão inseridos os valores culturais.

No início da humanidade, o homem tinha contato direto com a natureza e se integrava a ela: andava, corria, saltava para caçar, pescar e colher frutos. Com o passar dos tempos, o progresso foi diminuído as ações corporais do homem e também o seu contato com a natureza, o que afeta seus movimentos e a diminuição de sua sensibilidade.

A dança fazia parte de acontecimentos importantes, através dos rituais religiosos e eram realizadas em grupos para agradecimentos ou cerimoniais. Esses momentos eram celebrados com intensa participação corporal.

Com o passar do tempo, cada povo criou seu próprio estilo de dança e com a mistura dos povos, as culturas foram se difundindo, isso começou a ficar claro no século XVI, e no século XIX, surgiram as danças realizadas em pares.

Depois disso, surgiram as danças clássicas, a dança moderna e a dança contemporânea.

Segundo GARCIA:

"Os objetivos da dança devem ser expressos, sempre de forma relevante, pois através, certamente, das inúmeras experiências que são vivenciadas pode-se contribuir e instigar, através desta arte, um significativo envolvimento para além dos aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, sociais e motores que abrangem o universo desta manifestação artística, instauram-se subjetividades em múltiplas inspirações e aspirações". (GARCIA, 2006, pg.147)

A dança proporciona estímulos e percepções sensoriais, promovendo o desenvolvimento pleno do educando.

Em 1997, foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluiu a dança nas disciplinas escolares. De acordo com os PCNs, os principais objetivos da dança, seriam:

"valorizar diversas escolhas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade e buscar informações sobre dança em livros e revistas ou em conversas com profissionais" (BRASIL, PCN, 1997)

Foi muito importante na educação, que o PCN tenha incluído a dança na escola, pois ela é tão importante quanto as demais matérias.

A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NO PROCESSO EDUCATIVO

De acordo com Marques:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil instituiu o ensino obrigatório de Arte em território Nacional e, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi incluída oficialmente pela primeira vez na história do país, como uma das linguagens artísticas a ser ensinada pela disciplina Arte. (MARQUES. 2010, p:26)

O Parâmetro Curricular Nacional é um documento que tem o intuito de orientar o professor do ensino fundamental, a transformar os alunos em cidadãos conscientes e seus principais objetivos são:

valorizar diversas escolhas de interpretação e criação em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações entre o corpo, dança e sociedade e buscar informações sobre danças em livros e revistas ou em conversas com profissionais. (Brasil, 1997)

Através da dança, a criança é capaz de expressar sentimentos e trabalhá-los de forma harmônica, além de incitar a criatividade e a imaginação, proporcionando assim o desenvolvimento das potencialidades artísticas.

Para Barreto:

[...] A dança na escola deve oportunizar o autoconhecimento, estimular vivências da corporeidade, oportunizar relações estéticas com os demais e com o mundo, estimular a expressão dos alunos, possibilitar a comunicação não verbal e os diálogos corporais, sensibilizar os alunos a contribuírem na construção de uma educação estática, de modo a favorecer relações mais equilibradas e harmoniosas diante do mundo. (BARRETO: 2004, p.79)

A dança pode ser uma ferramenta muito útil para o desenvolvimento da aprendizagem, pois através da dança o professor pode trabalhar conteúdos como: a diferença entre gêneros, domínio corporal, ritmo e também a diversidade cultural e seus vários estilos.

Segundo consta no PCN:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante a um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. (BRASIL – MEC. 1997)

Sendo a escola um ambiente sociocultural, pode-se afirmar que ele possibilita o encontro de várias culturas e etnias.

A escola é o local onde muitas vezes, a criança começa a participar de diversas atividades e situações de grupo, aprendendo que ela não é o centro das atenções, sendo assim, a dança quando ensinado no Ensino Fundamental pode auxiliar na construção dos processos de ensino e aprendizagem, auxiliando na ampliação das relações.

Através das atividades de dança, o educando é capaz de desenvolver o domínio sobre o seu corpo, superando limites e criando condições para enfrentar novos desafios, além de suas capacidades imaginativas e criativas, construindo assim, com o processo de aprendizagem, a capacidade de solucionar problemas, de elevar sua autoestima, e o estímulo ao raciocínio.

Segundo Ossona (1988), "a dança é um campo de aprendizagem

privilegiado". É uma forma de arte que não precisa de diversidade de materiais para ser ensinada, pois envolve apenas o corpo e seus movimentos. Por esse motivo é uma atividade que pode ser realizada em qualquer local e independe do nível social dos alunos.

A dança é capaz de trabalhar nos alunos, o condicionamento físico, o equilíbrio, a socialização, além da capacidade cardiorrespiratória e a coordenação motora. Ela não exige preparo corporal, condicionamento físico, postura e nem idade certa. Sua função é a conscientização da expressão corporal, trabalhando assim, a disciplina, a psicomotricidade e a reeducação postural.

Na opinião de Verderi:

A variedade de atividade que a dança nos possibilita deverá permitir a máxima integração com os processos de ensino e aprendizagem a fim de atender aos objetivos gerais propostos, criando oportunidades para a criança se expressar, se mover, ser criativa e conviver com os colegas e com ela mesma. (VERDERI, 1998, p.59)

Uma criança que vivencia a dança na fase escolar, tem a oportunidade de trabalhar noções de espaço e lateralidade através de seus movimentos naturais, auxiliando seu desenvolvimento.

Ao trabalhar a dança, o professor poderá enfocar as atividades na lateralidade, dizendo as direções em que o aluno deverá se movimentar: direitaesquerda, para frente e para trás, para cima e para baixo, além de trabalhar também deslocamentos, como: andar, correr, saltar, girar etc.

Para GARCIA (2006), "as atividades rítmicas e expressivas podem reforçar a aprendizagem e ou outras aprendizagens, pois tendem a se relacionar com outras

áreas específicas do saber através de um processo de interdisciplinaridade".

Esse é um motivo bem significativo para se incluir a dança na escola.

Uma outra contribuição da dança no processo educativo é que ela é capaz de quebrar preconceitos, medos e vergonha por parte dos educandos.

Através da dança é possível desenvolver a socialização e a criatividade na escola, contribuindo assim com o processo de aprendizagem, pois é capaz de estimular o raciocínio, a autoestima e a capacidade de solucionar problemas.

Segundo Marques:

[...] os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento, disciplina que contextualizem a dança (histórica, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica).

Esses conteúdos apesar de ricos e diversificados, serve para auxiliar o processo de aprendizagem relacionados ao corpo, a dança, voltados para a realidade histórica e social.

Até o momento, ficou clara a importância do trabalho da dança nas escolas, mas a seguir serão levantadas algumas questões que podem ser os motivos pelo quais os professores não o fazem com frequência.

É certo que a pouca utilização desta atividade em propostas escolares pode ser um reflexo de sua situação nos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura), da visão de os graduandos têm a respeito da dança e, consequentemente, do enfoque que ela tenha recebido. (RANGEL, 2002, p.61)

Outro fator negativo é a falta de espaço físico em muitas escolas e os professores encontram ainda, resistência por parte dos alunos em participar de atividades em que a dança está envolvida, muitas vezes por vergonha, medo e preconceito, mas como citado acima, quebrando essa resistência, a contribuição é essa mesma, acabar com essa dificuldade.

Por esse motivo, a dança não deve ser ensinada como disciplina específica e sim como movimento natural do ser humano e assim, auxiliar na formação da personalidade

do aluno.

Para Strazzacappa (2001), dificilmente a dança está presente nas escolas, "seja por falta de especialistas na área ou pelo despreparo do professor".

De acordo com a afirmação do autor, nota-se que a dança é pouco ensinada, talvez por insegurança por parte do professor pelo fato de não se sentir familiarizado com o conteúdo.

Sabendo que a dança faz parte do componente curricular nas escolas, através das artes e na área da educação física, cabe então aos professores, trabalhar a dança de forma sistemática, já que são tantos os benefícios que se pode conquistar através dessa atividade.

Que não seja somente para apresentação em eventos e festas, mas em todos os momentos possíveis para o desenvolvimento pleno do educando.

CORPO, DANÇA E MÚSICA – UM MEIO DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dançar é uma atividade que está associada à música, pelo qual, se libera estímulos espontâneos de movimentos que expressam e comunicam suas emoções. O prazer, os gostos, sentimentos positivos e negativos também estão no corpo, portanto, podemos afirmar que o corpo expressa uma comunicação não verbal.

Pensando especificamente a dança na educação infantil cumpre um importante papel que permite a criança a brincar, criar, explorar, imaginar e improvisar, colocando em "jogo" sua forma de ser e estar no mundo.

Baseando-se nesta ideia, colocou-se em prática a dança como meio de expressão e comunicação, de forma intencional, a fim de contemplar e explorar a multiplicidade de suas funções e manifestações. Este percurso de criação e de fruição permitiu que as crianças se movimentassem com liberdade, explorando o espaço de forma espontânea e lúdica.

Contrapondo aos movimentos predeterminados para a realização de uma dança se observa que as crianças representam os movimentos prontos de forma inaceitável, demonstrando certo desconforto do que está sendo realizado.

(...) Já com uma criança com menos de oito anos existe uma realidade neurológica, ela ainda não está preparada para repetir e compreender essa ação, criando assim uma disciplina imposta e não construída (...). (Uxa Xavier)

Esta nova proposta de "liberdade" com os movimentos, mostrou um novo caminho de trabalho com a música e a dança, contribuindo com a valorização e o diálogo que a criança tem com o mundo e com seu corpo, como também, a expressão de prazer, autoconhecimento e sociabilidade.

"As crianças podem, sim, compreender seu corpo e sua movimentação de uma forma criativa e, ao mesmo tempo, criar e compor sua dança. Esse é o movimento do processo de aprendizagem, da criação do repertório de movimento, uma espiral sem fim". (Uxa Xavier)

Sendo assim, podemos afirmar que não existe molde para se copiar, cada ser é único. Portanto, cabe ao professor esta mudança, em que, se faz necessário adotar uma nova postura a sua prática a fim de fazer desta linguagem, algo significativo e criativo.

Entretanto, esta prática não exime o professor de direcionar informações, movimentos e ajustes quando necessário, por isso é importante manter o foco das intervenções, tanto na hora de planejar e organizar, como também nos ajustes que poderão ser feitos no decorrer na atividade proposta.

Desta forma, o professor deve observar cada criança, a fim de interpretar e avaliar os gestos exposto por eles e suas intenções comunicativa. Também devemos salientar a importância da organização de sequências para o aprendizado de determinado repertório, como também, um planejamento que acompanhe os avanços de determinadas competências corporais, a fim de ampliar as competências motoras, como jogo ou a dança.

Diante das leituras bibliográficas sobre o tema abordado, e nas experiências que foram presenciadas pode-se afirmar que, o trabalho com o movimento seja tratado de forma integrada, sendo foco de atenção de um trabalho educativo intencional que contribua nas questões atitudinais, com a capacidade de se expressar e interagir com os outros, de forma progressiva, a autonomia e criatividade dentro uma perspectiva lúdica, flexível e relacional.

DANÇA: MOVIMENTO CORPORAL E CRIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por muito tempo, a dança na escola foi sinônimo de reproduções de coreografias prontas apenas para representações em datas comemorativas, podando assim, a expressão de liberdade das crianças.

A fim de reverter esta prática o Referencial Curricular para a Educação Infantil, Orientações Curriculares entre outros documentos, tem apresentado a importância do trabalho neste campo de experiências que contemple não somente uma representação, mas, o respeito da movimentação espontânea da criança em diversos momentos da rotina escolar.

Na busca por esse aperfeiçoamento, a dança surge como recurso didático que valoriza e enriquece os movimentos por meio de brincadeiras, histórias e músicas, como também, leva a criança a uma percepção mais aguçada nos ritmos e melodias.

A dança permite que a criança coloque em "jogo" uma relação mais criativa com o corpo, assim como, a exploração dele, não distinguindo os movimentos funcionais dos expressivos.

"Entre os pequenos, as atividades cotidianas mais simples são carregadas de brincadeira, de exploração de movimento, de dança",

(BRASIL, Fabio, dramaturgo da Companhia de Caleidos SP)

Sendo assim, é necessária uma prática pedagógica que permita sem distinção, atividades, danças, entre os movimentos cotidianos, que se dão pela naturalidade e liberdade daqueles considerados "corretos".

Portanto, é de suma importância propor situações de experiências que os levem a explorar o universo musical (danças), estimulando e permitindo que a criança se conheça melhor, desenvolvendo sua noção de esquema corporal e também permitindo a comunicação com o outro.

É por meio desta demonstração de expressão que o professor articula e apoia suas descobertas, permitindo condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada.

Falando especificamente da Linguagem corporal, o questionamento e a reflexão é saber até que ponto é oportunizado esta prática na rotina da educação infantil, de forma que contemple o movimento criativo e funcional.

Embasado no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, dispõe que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Portanto pode-se afirmar que todas as experiências devem ser exploradas. As crianças nesta faixa etária são vivazes, se movimenta o tempo todo; pois é por meio do corpo que elas falam.

Nesse sentido, segundo Sônia Kramer:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil (...) não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural (...)

Sendo assim, espera-se que a escola de Educação Infantil direcione um currículo para a construção de um trabalho pedagógico com um "olhar" mais direcionado para a criança em sua integralidade.

Pensando na concepção da Educação Infantil podemos concluir como:

(...) um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, como os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003) – Orientação normativa nº 01/13 p. 11.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, fica evidente a importância da dança nas escolas, já que ela é capaz de auxiliar o educando em seu desenvolvimento pleno, gerando uma mudança positiva no comportamento, já que exercita corpo, mente e alma.

Mesmo sabendo que a dança faz parte da grade curricular da escola, sabese também que é pouco explorada.

Se os professores adquirirem consciência sobre o quão importante é o trabalho através dessa arte, com certeza tirariam maior proveito dessa ferramenta riquíssima.

Ao explanar este tema, buscou-se estudar as contribuições do movimento corporal e criativo na educação infantil.

Para todos aqueles que trabalham nesta etapa de escolaridade, é possível constatar a influência que a linguagem corporal pode proporcionar para a construção de um ser humano mais criativo, crítico e original.

O processo de formação de conceitos nos alunos remete às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Destarte, a formação das funções psíquicas superiores tem sua internalização mediada pela cultura.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

O papel do professor deve ser o de organizar, planejar situações permanentes e diversas em sua rotina para que a criança pos-

sa ter autonomia nas suas escolhas, e dentro deste contexto, propiciar situações que constitua um meio de expressão para criança.

Desta forma, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Da mesma maneira, deve-se citar a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos.

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferenciam-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas.

Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse ínterim, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Uma linguagem corporal rica e diferenciada será evidenciada quando a importância dela for valorizada, de fato, desde os primeiros anos de escolaridade, destacando-se assim, a importância da expressão de liberdade na educação infantil.

Assim, cabe a instituição escolar, oferecer oportunidades criativas e dialógicas, ampliando as capacidades e as experiências das crianças de modo que elas possam transformar o mundo com autonomia. “A criança que não arrisca e não explora seu corpo em movimento não será uma criança saudável e depois quem sabe um adolescente desorganizado”. (Uxa Xavier).

REFERÊNCIAS

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

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução. v. 1, v. 3 Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Fabio. In: GURGEL, Thais. Dança: expressão pelo movimento. Gente que educa. Revista Nova Escola. São Paulo. 2014.

Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para educação infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007, p. 71.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. A Criança e o Movimento. Questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. Instituto Avisa-la:

Formação continuada de educadores.

São Paulo.

GARCIA, A; HAAS,A.N. Ritmo e dança. Canoas-RS; Ed. Ulbra, 2006

KRAMER, Sônia. Ideias para guardar. In: Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em movimento da educação básica. Educação infantil.

MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

ORIENTAÇÃO NORMATIVA, 01. Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação: SME / DOT, 2014 p. 11.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para educação infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007, p. 61-62.

Secretaria Municipal de Educação: Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME / DOT, 2014 p. 14.

Secretaria Municipal de Educação: Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME / DOT, 2014 p. 17.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth Harf. In: FRAGA, Andrea. Sentir, compreender e inventar movimentos na educação infantil. Percursos de aprendizagem: o corpo e o movimento criativo. A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. 2011, p. 1112.

XAVIER, Uxa. Dança, saúde e criança. Portal Cultura Infância. São Paulo.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SINDROME DE DOWN

EDILIA RUFINO DE ARAUJO PARIZOTTO

RESUMO

Vivemos em um momento em que temos muita valorização da igualdade dos direitos humanos, vários segmentos sociais lutam pelos direitos de inclusão na sociedade. A educação inclusiva implica numa possibilidade, amparada por leis e portarias específicas de uma educação para todos, uma educação que reverte o percurso da exclusão e cria condições, estruturas e espaços para a diversidade de educandos existentes. O processo de inclusão escolar e o acesso de estudantes com deficiência na educação se torna, cada vez mais, uma realidade concreta nas escolas brasileiras, inaugurando uma nova fase na política nacional de uma escola para todos. A pesquisa, busca a compreensão dos aspectos importantes que cercam a inclusão social no Brasil, de tal maneira a criar um questionamento que envolva, sobretudo, os profissionais da área da educação, pais e alunos. O desígnio da pesquisa envolve precisamente a inclusão de crianças com Síndrome de Down. A metodologia aplicada a pesquisa é bibliográfica, realizada a partir de levantamento de estudos publicados em livros e artigos. O conteúdo aborda questões relativas à educação especial e inclusão.

Palavras Chave: Inclusão; Aprendizagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT

We live in a time that we have a lot valorization of human rights, and various social segments fight for the rights of inclusion in society. Inclusive education implies a possibility, supported by specific laws and ordinances, of education for all, an education that reverses the path of exclusion and creates conditions, structures and spaces for the diversity of existing students. The process of school inclusion and the access of students with disabilities to education is increasingly becoming a concrete reality in Brazilian schools, inaugurating a new phase in the national policy of a school for all. The research seeks to understand the important aspects that surround social inclusion in Brazil, in such a way as to create a question that involves, above all, professionals in the field of education, parents and students. The research design involves precisely the inclusion of children with Down syndrome. The methodology applied to the research is bibliographical, carried out from a survey of studies published in books and articles. The content addresses issues relating to special education and inclusion.

Keywords: Autonomy, Learning, Inclusion.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional atual torna-se cada vez mais necessário que se promovam novas práticas inclusivas. A verdadeira escola inclusiva recebe e acolhe as crianças com ou sem deficiência de braços abertos, reconhecendo e respeitando todas as diferenças, e limitações físicas, trabalhando a metodologia de ensino de uma forma singular, a fim de atender as necessidades de cada criança.

Quando tratamos de inclusão englobamos todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da nossa sociedade, nesse perfil se enquadram os portadores de Síndrome de Down, caracterizada por uma alteração cromossômica apresenta-se em três tipos, a mais conhecida é apontada pela presença de um terceiro cromossomo de número

21, chamada de trissonomia do 21.

O objetivo da pesquisa envolve justamente a inclusão de crianças com Síndrome de Down, justifica-se a escolha desse tema, pois atualmente os portadores de Síndrome de Down, se acompanhados e estimulados precocemente, conseguem êxito em vários campos do desenvolvimento: linguagem, motricidade, cognitivo, afetivo, social, garantindo assim uma qualidade de aprendizado, e uma melhoria na qualidade de vida

A metodologia aplicada a pesquisa é bibliográfica, realizada a partir de levantamento de estudos publicados em livros e artigos. O trabalho inicia-se por definir a Síndrome de Dow, atualmente com a tecnologia, as informações estão mais acessíveis e chegam mais rápidas as famílias, entre todas as organizações que apoiam a inclusão destaca-se o Movimento Down que promove conteúdo educativo disponibilizando material de orientação aos pais, familiares e comunidade.

SINDROME DE DOWN CONCEITO E CARACTERISTICAS

Estudo feito pelo antropólogo e cientista Starbuck realizados através da análise de imagens de crânio, estatuetas e pinturas datam os primeiros registros da síndrome de Down 5200 anos antes de Cristo.

A síndrome de Down é caracterizada por uma alteração cromossômica, recebeu esse nome em homenagem ao médico Dr. John Langdon Haydon Down, que descreveu pela primeira vez em 1866 as características de crianças com Síndrome de Down. Só em 1958, o médico francês e professor de genética Jerome Lejeune identificou que as pessoas das quais o Dr. John identificou como portadoras de "mongolismo", tinham uma síndrome genética a anomalia cromossômica que dá origem à trissomia 21.

Apresenta-se em três tipos:

Trissomia 21 – ocorre em 95% dos casos – os dois cromossomos 21 permanecem juntos, e não se separam durante a divisão celular normal, este processo chamado de "não disjunção"

Translocação – ocorre de 3% a 4% dos casos – o número total de cromossomos nas células é de 46, mas o cromossomo 21 extra está ligado a outro cromossomo, então haverá três cromossomos 21 em cada célula. Este terceiro cromossomo geralmente está ligado ao cromossomo 14, 21 ou 22. Mosaicismo – ocorre em torno de 1% dos casos, e é considerada a mais leve – é resultado do erro de uma das primeiras divisões celulares, sendo assim o portador da S.D. terá algumas células com 47 cromossomos e outras com 46 cromossomos, dando o formato de um mosaico. (KOZMA, 2007apud MARSON, 2011, p.62)

Para Kozma, apud Gundersen (2007) a síndrome de Down afeta o encéfalo e o sistema nervoso central causando atraso no desenvolvimento:

Uma alteração cromossômica mais comum entre os seres humanos caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo de número 21, o que também é chamado de trissonomia do 21. E ela não é a única que geralmente permite o desenvolvimento do embrião, pois existe um número significativo de alterações cromossômicas que não permitem que os embriões venham a se desenvolver de maneira adequada causando anormalidades. Ela afeta o encéfalo e o sistema nervoso central, causando atrasos de desenvolvimento ou deficiência mental. Anualmente, nascem mais de 6 mil bebês com Síndrome de Down nos Estados Unidos, e alguns milhares mais em outros países, como por exemplo, no Brasil, o índice fica em 1 a cada 650 a 700 nascimentos (estimasse que nascem de 3 a 4 mil crianças por ano no Brasil com essa síndrome), e por ser um dos defeitos congênitos mais comuns, apresenta-se em todas as raças, grupos étnicos, classes socioeconômicas e nacionalidades o que pode acontecer a qualquer pessoa. (KOZMA 2007 apud GUNDERSEN, 2007, p.15-16)

Segundo Pimentel (2012) as crianças com síndrome de Down se diferenciam nos aspectos gerais do desenvolvimento como linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária:

As crianças com síndrome de Down são singulares, diferentes umas das outras, mesmo com alterações fenotípicas similares. Elas se diferem nos aspectos gerais do desenvolvimento como a linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária. Contudo, as características comuns incluem o crescimento físico mais lento, maior tendência a aumento de peso, atraso no desenvolvimento motor e atraso no desenvolvimento cognitivo (PIMENTEL, 2012, p.31)

Em complemento ao que foi citado por Pimentel, Schwartzman apud

Voivodic, (2004):

Não há um estereotipo das crianças portadoras de Síndrome de Down quanto ao seu comportamento e desenvolvimento da inteligência, pois não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas restante do potencial genético e das influências do meio em que a criança vive como, por exemplo, estimulação precoce e interesse familiar (SCHWARTZMAN, VOIVODIC, 2004, p. 42)

Para Schwartzman (1999. p. 58):

O QI dos indivíduos com Síndrome de Down tem demonstrado aumentos significativos nas últimas décadas, o que evidência que a inteligência não é determinada exclusivamente por fatores biológicos, mas

também influenciada por fatores ambientais (SCHWARTZMAN, 1999, p.58)

Quanto a algumas características físicas Schwartzman (1999, apud SAAD, 2003, p.30) e Pueschel, (2000, p.1) relacionam:

• Peso e tamanho de nascimento inferiores ao normal;

• Hipotonia (músculos flácidos), diante da reação lenta a atividades físicas de movimento rápidos e integrados, a qualidade e velocidade de aprendizagem da escrita também seguem o padrão;

• Pescoço curto;

• Língua protusa, isto é, posicionada para fora da boca em virtude da hipotonia;

• Base nasal achatada;

• Doenças cardíacas congênitas;

• Mãos e pés pequenos);

• Espaço aumentado entre o 1º e o 2 º dedos dos pés;

• Orelhas pequenas, arredondadas e dimórficas, de implantação baixa;

• Prega da pálpebra superior no canto interno dos olhos como as pessoas da raça amarela – o que deu origem ao nome mongolismo;

• Prega palmar transversa, que consiste numa única linha que atravessa os mãos curtas, de lado a lado

• Problemas cardiológicos congênitos;

• Anormalidades no aparelho digestivo, às vezes, somente possível de correção com cirurgia;

• Problemas oculares como catarata, estrabismo e diminuição da acuidade visual;

• Obesidade;

• Hipotireoidismo;

• Déficits auditivos: as alterações auditivas

• Ligamentos frouxos, acometendo a estrutura do esqueleto, principalmente joelhos e pescoço, acarretando instabilidade rótulo femural e atlanto axial, o que torna desaconselhável práticas desportivas que incidam um grande esforço sobre o segmento superior da coluna cervical.

• Doença de Alzheimer que ocorre no envelhecimento e cujo gene está presente também no cromossomo 21

Pueschel (2000, p.3) cita problemas imunológicos que podem desencadear leucemia, apneia do sono, afecções de pele.

MOVIMENTO DOWN

Dia 21 de março, é celebrado o Dia Internacional da Síndrome de Down. O Movimento Down em parceria com o Down síndrome International e à Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down é uma iniciativa do MAIS – Movimento de Ação e Inovação Social, realizado com o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. Atua no campo de Educação Integral e Inclusiva, surgiu com o propósito de reunir conteúdo educativo (cartilhas, folders, vídeos, depoimentos etc.) e iniciativas sociais para inclusão das pessoas com síndrome de Down.

Conforme Ferreira (2009) o preconceito gerado por falta de informação ainda é uma das barreiras para inclusão.

Embora atualmente alguns aspectos da Síndrome de Down sejam mais conhecidos e eles tenham melhores chances de vida e desenvolvimento, uma das maiores barreiras para inclusão social desses indivíduos ainda é o preconceito. Geralmente o preconceito é gerado por falta de informação, e até mesmo por insegurança por parte das pessoas, o ser humano tende a temer aquilo que não conhece. (FERREIRA, 2009, p.4).

Precisamos quebrar barreiras e desmistificar certas crenças sobre a criança com Síndrome de Down, perceber o quanto são capazes e propiciar todo tipo de experiência familiar, escolar e social.

Hoje, os portadores da Síndrome de Down, podem apresentar uma vida normal, realizando atividades diárias assim como qualquer outra pessoa, apresentam algumas dificuldade e limitações, mais já se encontram no mercado de trabalho, no mercado da moda, nas universidades, se casam e constituem família.

A família desempenha um papel importantíssimo, pois no dia a dia em suas atividades diária a participação dos pais em conjunto com os demais profissionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, dará início ao processo de estimulação, proporcionando maior cooperação no processo de aprendizagem.

INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Educação Inclusiva tem sido foco de estudos desde que se tornou uma realidade cada vez mais presente nas escolas regulares de ensino. Para compreender as questões relativas à suas concepções e conceitos, faz-se necessário permear sua história e trajetória de implementação.

Na opinião dos especialistas, como Mantoan (2006), as barreiras para que ocorra a inclusão, passam pela ausência ou precariedade nas condições de acessibilidade predial das instituições escolares, de recursos especializados, de educadores que sejam aptos para incluir todos no processo de

aprendizagem e de políticas focadas.

O trabalho pedagógico deve ser respeitoso com o ritmo da criança, especialmente tratando-se da criança com deficiência, é preciso respeitar o ritmo desta, fazendo com que ela tenha a estimulação necessária para a suas habilidades serem desenvolvidas por completo, levando sempre em consideração suas necessidades e limitações.

O assunto já faz parte de reflexões pessoais há muito anos, primeiramente por não compreender nos currículos escolares qual seria o verdadeiro espaço para o trabalho com inclusão, e posteriormente por perceber que a inclusão não necessita de um espaço próprio, mas sim da garantia de participação de todos no espaço coletivo, sendo esse o grande desafio. Wilson (2000), define "pode-se dizer que a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos e democracia".

Sassaki (2003), diz que o imperativo da inclusão social não está acontecendo por acaso, ele é o resultado de fatores e tendências irreversíveis, a saber:

• Solidariedade humanitária;

• Consciência de cidadania;

• Necessidade de melhoria da qualidade de vida;

• Investimento econômico;

• Necessidade de desenvolvimento da sociedade;

• Pressão internacional;

• Cumprimento da legislação;

• Combate à crise no atendimento

• Crescimento do exercício do empowerment.

Enquanto formadora de cidadãos, a escola tem um papel fundamental nesse processo de inclusão. Ela precisa assumir toda essa diversidade e desenvolver formas eficazes de trabalhar com tantas diferenças. Segundo Mantoan

Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. (MANTOAN, 2006, p.15)

Ainda de acordo com Mantoan (2006), a inclusão escolar exige maior igualdade de oportunidade

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedade democrática que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de reestruturar uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. (MANTOAN, 2006, p16).

A escola, para ser inclusiva, deve planejar e implementar ações necessárias para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento. Pode-se dizer, então, que escrever um currículo deve ir muito mais além do que simplesmente listar objetivos e conteúdos

Ao longo dos últimos anos, a forma de receber alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas tem sido foco de muitas discussões e hoje se tem dado, por legislações específicas, que a porta de entrada para todos é o ensino regular, logo receber esses alunos é um direito a eles garantido, cabendo aos sistemas de ensino pensar em formas de receber e garantir-lhes a permanência com qualidade e avanços no processo de aquisição de conhecimentos.

A educação inclusiva tem como princípio promover a escola como um espaço para todos, onde os alunos constroem o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressando suas ideias de forma livre, participando ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvendo como cidadãos, nas suas diferenças.

Na educação, entende-se que crianças com SD têm o direito de frequentar as classes regulares, sendo providenciado as adaptações necessárias, bem como estruturar práticas pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento máximo possível. Considere-se que desta forma, favoreceremos o relacionamento social, o convívio entre diferentes, possibilitando mudanças na comunidade também.

Muitas são as dificuldades e possibilidades de aprimoramento da equipe escolar através dos atendimentos educacionais escolares inclusivos. Muitos esforços bem sucedidos são observados na proposta de educação inclusiva em escolas regulares que, promovem ações qualitativas para o trabalho escolar

No processo de inclusão escolar é importante repensar atitudes, conceitos, conteúdos, objetivos e possibilidades. Também é importante saber como lidar com uma escola que acolhe a todos, respeitando as necessidades e estilo de aprendizagem de cada aluno, ensinando e aprendendo no dia a dia. É um grande desafio para a educação essa reflexão sobre o que fazer e como fazer, quais as adaptações possíveis e necessárias, como garantir o direito de cada um.

Enquanto educadores precisamos ter claro que o nosso principal objetivo deve ser o de explorar as diferenças, dando oportuni-

dade aos alunos experimentarem e compreenderem a diversidade dentro do ambiente escolar, favorecendo com que os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e respeitados e para isso, cabe-nos um cuidado criterioso quanto aos conteúdos ensinados e ao currículo que é transmitido.

As adaptações curriculares precisam apoiar-se no objetivo maior que o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer relações harmônicas entre essas necessidades e o currículo. Ao se propor adaptações ao currículo, é necessário ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Convém ressaltar que a adaptação curricular é uma tarefa que não se restringe à simples produção de um documento.

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades (BRASIL, 2009, p.31).

No que se refere à educação inclusiva, aparece como desafio o trabalho em sala de aula, o que realmente fazer com o aluno em termos de aprendizagem. Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão.

De acordo com Mantoan (2006) o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. Para Oliveira (2014).

Devemos pôr em discussão nas escolas a possibilidade de adotar currículos flexíveis, que viabilizem as respectivas adequações em atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais quando essa opção for necessária. Tais mudanças precisam estar em consonância com os princípios definidos no projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para a efetivação de um ensino de qualidade para todos os alunos. Com esse olhar, é possível observar a atenção à diversidade dos alunos e identificar suas necessidades individuais. (OLIVEIRA, 2014, p.25)

Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009), surge um novo conceito de educação especial que propõe novas práticas de ensino visando atender as especificidades do aluno e garantir o direto à educação a todos, rompendo definitivamente com a ideia anterior de uma cultura escolar segregadora que resultava na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros.

Além das propostas de novas práticas de ensino, também há a necessidade de que ocorram mudanças na escola atual a fim de que todos sejam atendidos e mais bem atendidos, contudo, estas mudanças devem ocorrer de forma que, as vontades políticas do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP sejam atendidas e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

No contexto escolar tem sido amplamente enfatizado nas políticas públicas voltadas para a educação. "A escola é heterogeneidade, diversidade, e essa diversidade há de ser fonte de enriquecimento e de aprendizagem mútua". (VALDEZ, 2014, p.21)

Devera ainda, segundo a autora, constar do PPP a delimitação dos tempos escolares contemplando os calendários, horários de turno e contraturno condizentes com as diferentes demandas, espaços e recursos físicos, humanos e financeiros disponíveis na escola.

A escola inclusiva busca construir coletivamente uma pedagogia que parte das diferenças dos alunos. Para atender essas diferenças são necessários recursos pedagógicos e de acessibilidade projetados para propiciar a participação ativa do aluno em seu cotidiano escolar.

A parceria e a colaboração são o caminho para enfrentar todos os desafios que estão ligados a educação inclusiva. A inclusão refere-se à aprendizagem e a participação de todos. Valdez (2014), reforça que "Quanto mais inclusiva a escola, mais centrada estará nas diferenças e necessidades de cada aluno".

A inclusão implica identificar e minimizar as barreiras para a aprendizagem e a participação, colocando em prática todos os recursos necessários para favorecer ambos os processos. As barreiras, assim como os recursos para reduzi-las, podem ser encontradas em todos os elementos e estruturas do sistema: nas escolas, na comunidade, nas políticas locais e nacionais.

(VALDEZ, 2014, p.21)

Mantoan (2003) ressalta que uma escola inclusiva propõe no projeto pedagógico, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas.

Incluir uma criança não significa apenas matriculá-la, colocar mais uma carteira na sala de aula, é preciso um investimento

sistemático, efetivo, envolvendo a comunidade escolar como um todo, professores, dirigentes, funcionários, alunos, pais e até mesmo, mudanças significativas na sua própria proposta educacional (currículo adaptado quando fizer necessário), pensar a questão da acessibilidade e recursos pedagógicos.

Uma escola para todos envolve conforme Oliveira (2014, p.46):

• Formação inicial e permanente dos professores;

• Estreitamento das relações entre universidade e escola;

• Estreitamento das relações entre escola e comunidade

• Desinvestimento no caráter pedagógico-assistencial e busca por estratégias que valorizem a escola como lugar de criação, recriação, e apropriação do conhecimento, além de um espaço no qual a aprendizagem seja potencializada.

Diante dessa urgente necessidade da inclusão social de nossas crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, nos deparamos com uma realidade nova, porém muito necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo de pesquisa a inclusão para isso utilizou-se como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica a qual apontou que embora a educação inclusiva já venha sendo discutida ao longo dos últimos anos, ainda há muitos desafios em oferecer uma educação de qualidade que garanta aprendizagens significativas para os educadores de deficiência intelectual.

Todos nós somos diferentes, e isso colabora para que possamos, nos conhecendo e nos relacionarmos com as diferenças, desenvolver o respeito mútuo, a solidariedade, fraternidade, transformando assim a nossa sociedade num ambiente de convívio melhor e mais humano.

A inclusão pode e precisa ser compreendida como um processo que se inicia desde a simples conscientização de que todos têm direito à educação, independentemente das suas condições físicas, até a preparação dos profissionais que irão trabalhar com esse novo público.

O entendimento da educação inclusiva como modalidade que discorre e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral, é muito atual e exige dos pais, alunos, professores e gestores escolares e de políticas públicas um novo olhar sobre o aluno com deficiência intelectual.

A proposta da Educação Inclusiva e a reflexão sobre seus promove o surgimento de um amplo leque de expectativas a respeito da efetivação prática do ideal de uma escola pública de qualidade, que acolha todos os alunos respeitando suas características individuais.

Inspirar a educação para um novo olhar voltado à diversidade, com ambiente para a construção de práticas curriculares fundamentadas no compromisso com a multiplicidade das manifestações humanas presentes nas relações cotidianas das instituições de ensino.

Garantir um ensino para todos e com qualidade é um grande desafio que precisa ser assumido por todos os que compõem um sistema educacional, pois necessita de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e demais profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2009.

FERREIRA, M.M.F. Educação Inclusiva: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. 2009. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela19/ed18/andreia_ribeiro.doc.pdf. Acesso: 22 de maio 2021

GUNDERSEN, K. S. Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 2ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARSON, Marilda Pelissoni. A preparação de pessoas com síndrome de down para inclusão no mercado de trabalho no município de SBC – SP. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação FAFEUSP. 2011.

OLIVEIRA, Tatiana H. Brives. A inclusão no ensino médio profissional. Pátio. Ano VI set/nov 2014.

PIMENTEL, S. C. Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.

PUESCHEL, Siegfried M. (org.). Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ROPOLI, E. A. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Uni-

versidade Federal do Ceará, V. 1 (Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar) 2009.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie, 1999

VALDEZ, Daniel. É preciso desenvolver culturas inclusivas. Pátio. Ano VI set/nov 2014.

A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE CRISTINA MIGUEL FELICIANO

Resumo

A instituição escola sempre foi alvo de discussões, e sempre reflete um momento histórico, podemos constatar que desde os primórdios o homem vem educando uns aos outros através da interação, dai vai surgindo a divisão de propriedades, de classes, trabalho, a exploração do trabalho alheio, dando inicio ao capitalismo, e a escola foi criada pela necessidade do domínio cultural e intelectual pela população. Quando o homem era ainda nômade e vivia em um mundo hostil, onde existia a força da natureza, os animais ferozes, a necessidade de se alimentar e se proteger, nossos antepassados começaram a explicar esses fenômenos como sendo causados pela divindade, então criaram o Olimpo onde deuses comandavam e interferiam na vida dos mortais, essa explicação bastava até o surgimento da filosofia, depois da ciência que a partir de então começou a explicar esses fenômenos.

Palavras Chave: Educação. Sociedade. Escola.

ABSTRACT

The school institution has always been the subject of discussions, and always

reflects the historical moment, we can see that from the beginning man has been educating each other through interaction, hence the emergence of division of properties, classes, work, labor exploitation The beginning of capitalism, and the school was created by the need of the cultural and intellectual domain for the population. When man was still nomadic and lived in a hostile world where there was the force of nature, ferocious animals, the need to feed and protect, our ancestors began to explain these phenomena as being caused by divinity, so they created Olympus Where gods commanded and interfered in mortal life, this explanation was enough until the emergence of philosophy, after the science that from then on began to explain these phenomena.

Keywords: Education. Society. School.

INTRODUÇÃO

A concepção de infância é recente historicamente falando, pois na idade média assim como as mulheres as crianças eram consideradas inferiores, não se tinha um cuidado com as fases do desenvolvimento, aliás o período de infância era reduzido, e a criança era considerada como um adulto em miniatura sendo posto para trabalhar, assim que ela apresentava independência física (Ariès , 1978).

Segundo Gentili (1998), os arautos das mudanças do sistema educacional na América Latina defendem que se faz necessário reformar a escola para adequá-la às necessidades do mercado de trabalho. Na perspectiva neoliberal

> Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latinoamericanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferenciado serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos "usuários" do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os "melhores" triunfam e os "piores" fracassam. (GENTILI, 1998, p. 18).

Ainda segundo Ariès (1978), a criança não era cuidada como nos dias de hoje, que temos a preocupação com saúde, educação e desenvolvimento, quando uma criança nascia era considerada engraçadinha, assim como um bichinho de estimação, e quando morriam alguns demonstravam algum pesar, mas em geral não, porque havia muita mortalidade infantil, e isso era atribuído ao acaso, a criança mal aprendia a andar sozinho, e já era misturados aos adultos tanto nos jogos quanto nos trabalhos, essa criança tinha que amadurecer, e não eram respeitadas as suas fases de desenvolvimento, aliás isso nem existia, no fim do século XVII, as coisas começaram a mudar, e a escolarização chegou como meio de substituir a aprendizagem como meio de educação, e com essa escolarização mudou –se a dinâmica dessas famílias.

Nóvoa (2007, p. 6) Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse "transbordamento". Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim ouvir as crianças e a partir dessa demanda pensar em um plano não

é uma tarefa fácil uma vez que nos viemos de uma educação bancária onde o professor detinha todo saber, e descobrir que isso não acontece mexe com as vaidades, é o olhar para o outro, é dar voz a criança, e quando percebemos isso é libertador.

Somos seres de linguagem, estudos já comprovaram que desde a concepção os

bebes vão construindo sua inscrição psíquica e estreitar a relação com a mãe é muito importante para esse novo ser que se forma, e quando nascemos identificamos a voz da mãe e do pai, e isso faz com a gente se sinta mais seguro em relação ao mundo novo e hostil no qual acabou de chegar.

[...] as crianças aprendem pouco, a estudar e a trabalhar. É um problema que se pode verificar nos países do sul da Europa, nas escolas portuguesas, italianas, gregas, em parte das francesas, e também nos países da América do Sul, diferentemente do que se vê nos países do norte da Europa, cujas escolas estão bastante focadas na aprendizagem do estudo, do trabalho, do trabalho autônomo, em grupo, no trabalho cooperativo. É central dispormos dessas ferramentas, principalmente quando se discute a importância da aprendizagem por toda a vida (NÓVOA, 2007, p. 14).

A partir do momento em que essas crianças forem vistas como sujeitos, que tem uma vivencia anterior e isso for considerado, conhecer esse ser, vai mudar o olhar para com essa criança, porque quem não conhece julga, e o que deve ser considerado é o quanto sera proporcionado para ela oportunidades de fazer suas escolhas, nos adultos precisamos entender que as crianças são capazes e precisamos encorajá-las.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p.19).

O que percebemos é que existem alguns princípios que norteiam para que haja o desenvolvimento, um deles é o vinculo entre o bebe e quem cuida dele, outro é o respeito a individualidade e também promover a autonomia.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil tem passado por muitas transformações agora o olhar para os bebes e crianças tem sido mais humanizados e essa modalidade de ensino tem recebido investimento porem ainda tem um longo caminho a seguir muitos teóricos também tem se dedicado e descoberto muitas questões referente ao desenvolvimento humano e isso nos ajuda na nossa prática.

Todavia com as mudanças ocorridas na sociedade, seguidas de uma diversificação de funções e tarefas, essa forma de educação torna-se ineficiente. Isso significa que as demandas de interesses e necessidades de uma sociedade mais povoada e complexa não comportavam uma educação direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção. (Gomes, 2000, p. 13)

Assim antes de tudo precisamos refletir, afinal o que queremos para educação infantil considerando as interpretações e ideias advindas das próprias crianças sobre a escuta que precisamos ter pra elas.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono. Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História,mas seu sujeito igualmente (FREIRE, p. 7677, 2008).

A escola nos formatos tradicionais não cabe essa criança e nem educadores que querem transformar essa realidade e romper com crenças e tradições.

por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza; sua eficácia écondicionada pela existência de uma necessidade radical que seexpressa como crítica radical e que, por sua vez, torna possível suaaceitação (VÁZQUEZ, p. 117, 2007).

Pensar em uma integralidade depois de anos a fio pensando por áreas do conhecimento, é difícil fazer essa desconstrução pois sempre acabamos privilegiando uma área e esquecendo outra, pensar artes, literatura,

linguagem oral, matemática, é um pensamento dividido, o objetivo quando se trabalha com criança pequena é fazer o exercício de integrar, é um exercício a se fazer diariamente com muita reflexão para que consigamos de fato um currículo integrador.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE,p.110, 2002).

Nos últimos tempos a preocupação com o desenvolvimento humano tem aumentado, cresce cada vez mais o numero de pesquisas referindo-se a como melhorar o desempenho das crianças para que cresçam adultos inteligentes, habilidosos, autônomos,

Não há uma educação universal, boa em si. Ela é uma forma irresistível, imposta sobre os outros para cumprir fins determinados de fora. Se não podemos nos libertar totalmente do seu poder, o conhecimento dele pode atenuar seus efeitos. Se cada sociedade considerada em determinado momento histórico do seu desenvolvimento, impõe um tipo de educação, é necessário que conheçamos esta sociedade e seu momento histórico se queremos desnudar o seu sistema de educação. Especialmente quando é preciso reverter o processo em que se está mergulhado (RODRIGUES, 2001, p.78).

A Partir disso os olhos se voltam para aquele sujeito que ate então não era considerado como ser integrante da sociedade, e com isto pesquisas e estudos foram sendo feitos afim de entender como se dava o aprendizado, o desenvolvimento e o pensamento da criança.

A educação tem variado infinitamente com o tempo e com o meio. Nas cidades gregas e latnas a educação conduzia o indivíduo a subordinarse cegamente à coletividade [...]. Hoje esforça-se em fazer dele uma personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis [...], capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, [...]; na Idade Média a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia. Na verdade, [...] cada sociedade considerada em momento histórico determinado do seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos [...]. (DURKHEIM, 1972, p. 35-36).

A todo momento a criança está criando, sonhando tentando entender seu lugar no mundo, por isso nos educadores precisamos nos atualizar nos reciclar abrir mão de preconceitos e ideias pré- concebidas.

O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira (FREIRE, 1982, p. 87).

Definitivamente não, uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas5 estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos). Estas relações envolvem, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, lingüística e cultural. Dimensões humanas que têm sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é o privilegiamento de um conhecimento parcializado resultante da fragmentação em diferentes disciplinas científicas.

Portanto, os governos neoliberais tratam de um problema de administração e não de aumentar orçamento educacional, apenas de gastar este orçamento da melhor forma, ou seja, não é necessário contratar mais trabalhadores mas sim, “docentes mais bem formados e capacitados"; além disso, não se percebe a necessidade da construção de mais escolas, mas sim, de se "fazer um uso mais racional do espaço escolar; que não faltam mais alunos, mas 'alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo'". (GENTILI, 1998, p.19). Os governos neoliberais dizem fazer uma revolução educacional, mantendo os mesmos recursos financeiros, mas, é preciso

[...] promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tãosomente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas. Trata-se de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformandoa em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e capacidade dos consumidores.(GENTILI, 1998, p.19).

Pensar a função social da escola é, portanto, refletir de forma posicionada política e ideologicamente, diante do que esta instituição faz ou deixa de fazer, do por que, para quem, quando e como faz.

[...] uma organização dinâmica, aberta, flexível, tem contribuído para uma profusão de estudos centrados na cultura escolar. A perspectiva de que a escola é o centro da

mudança educacional enfatiza o potencial instituinte dos sujeitos (professores, gestores, funcionários), minimizando-se a importância de condições objetivas para a mudança. A primazia dada à subjetividade, como elemento fundamental por meio do qual a realidade vai sendo construída, apela para o voluntarismo e ignora a importância de condições estruturais adequadas para a garantia da qualidade da educação. O enaltecimento do desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão sobre a prática, corresponde a uma imagem idealizada baseada em escolhas individuais, em ideias inovadoras capazes de garantir mudanças. Amplia-se a responsabilidade dos sujeitos sem aumentar o poder de transformação das condições em que desenvolvem seu trabalho.

Masson (2009, p.21).

Entende-se que quando a responsabilidade do trabalho passa ser somente do sujeito trabalhador, retira dos órgãos responsáveis o dever de cuidado com as melhorias e investimentos para um desenvolvimento com qualificação, sendo que neste caso nos referimos à educação.

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO, 2013, p.8).

Para que a educação de qualidade aconteça, também se faz necessário avançar para além da garantia da educação básica obrigatória, democratizando o acesso a toda a educação básica e superior.

Nesta perspectiva, os conceitos do professor não são conduzidos de forma mecânica e direta ao aluno, não é simplesmente retirado o conhecimento do professor e implantado no aluno. Mas sim, é um caminho que se percorre desde o primeiro contato da criança com o novo conceito até o período em que a palavra se torne propriedade sua, como conceito científico, é um complexo processo psíquico interno e envolve a concepção da nova palavra, seu uso e assimilação real.

A autora referencia a importância que Vygotsky (2001) dá ao ensino dos conhecimentos científicos, não cotidianos 27quando enfatiza que a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, isto é, requalifica o sistema psíquico. Portanto, ao "requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções: incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas". (MARTINS, 2013, p.279).

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros, pode nos permitir descobrir desigualdades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E surpreendentemente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria se iniciar a investigação do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora. [...] Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já acabados, a generalização das conclusões obtidas no estudo dos conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece de legitimidade. (VYGOTSKY, 2001, p.181 apud MARTINS, 2013, p. 279).

Vygotsky, ao discutir sobre as formações dos conceitos, partindo de suas verificações, propõe que o ensino motiva o desenvolvimento e que o ensino de conceitos científicos, sendo considerado por ele - os verdadeiros conceitosultrapassa qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ao educador privilegiar a criança na construção desse repertório para que ao vivencias tais experiencias, a criança que é um ser dotado de potencialidade, respeitando seu desenvolvimento, e estimulando sua autonomia.

Deixando que ele estabeleça suas relações sociais, descubra seu corpo e utilize esse corpo para as diferentes linguagens.

Não se esquecendo porém que essa criança traz consigo suas manifestações culturais, e o educador deve respeitar esses conhecimentos e essas manifestações, é necessário que além de ter o olhar para esse fator, para q esse ser sinta-se valorizado e assim aprende a valorizar também.

Não importa a abordagem ,a criança vai criando uma consciência de si e do mundo que a rodeia, e as primeiras experiencias são de

suma importância, e devem acontecer nos momentos de cuidados entre o adulto e a criança.

Verificou-se, portanto, que as mudanças no sistema educacional concebida visão da política educacional numa perspectiva neoliberal traziam a ideia de que era necessário tais mudanças porque a educação apresenta-se em uma crise de qualidade, sendo que esta qualidade pregada pela concepção liberal nada mais era do que uma proposta par adequar a escola as exigências do mercado de trabalho. Com isso lança-se à escola a competitividade e o individualismo, transformando a mesma escola em uma possibilidade de consumo individual cujo acesso seria somente por mérito e competência. (GENTILLI, 1998).

Trata, pois, de identificar situações de vivência dos estudantes a fim de organizar ações que mostram que nelas há um conhecimento provido de utilidades. Portanto, retira do professor a função principal de ensinar, é agregado a ele outras 105 funções que não são ligadas ao ensino.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

DOURADO, Luis Fernando. Qualidade da educação: concepções e dimensões. In: MENDONÇA, R. E. Qualidade da educação: acesso e permanência. Programa: Salto para o Futuro. TV Escola, set. 2013.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99- 126.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso; simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis : Vozes, 1998.

_____. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. _____. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In:

LOMBARDI, José C. e SAVIANI, Dermeval (Orgs.). História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MASSON, Giseli. Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

NÓVOA, António (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1995. _____. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. _____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sinpro, SP, 2007. Disponível em: < http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

A IMPORTÂNCIA DA LUCIDADE NA EDUCAÇÃO

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO

A intenção deste artigo é abordar algumas conclusões equivocadas sobre a ludicidade e de como esta é vista por alguns educadores e também por alguns pais com certa rejeição, seja ela por falta de conhecimento sobre o assunto ou por questões culturais que permeiam o nosso coletivo. Acredita-seque existe apenas uma única forma de ensinar e que esta é tida como verdade absoluta, não possibilitando enxergar outras formas de ensino ou aprendizagem. Mesmo este sendo um tema muito conhecido entre os educadores, deseja-se trazer aqui algumas reflexões sobre o assunto, como as dificuldades que professores e pais enfrentam para lidar de forma assertiva com o brincar e o educar, sendo que esse processo está atrelado um ao outro.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Desenvolvimento. Jogos.

INTRODUÇÃO

A ludicidade exerce um papel de grande importância sobre a humanidade. Tanto crianças como também jovens e adultos se

sente atraídos por atividades que lhes transmitam alegria, satisfação prazer emocional e/ou físico. Ao participar de uma atividade, jogo ou brincadeira que seja capaz de oferecer algum sentimento de alegria e interação com o próximo ou consigo mesmo, é perceptível ver que tal momento vai proporcionar ao indivíduo boas lembranças, risos, relaxamento e planos para poder passar por mais momentos assim, transmitir para alguém aquela prática vivenciada naquele momento, reviver lembranças, entre outros.

Sabendo então que existe essa necessidade de movimento, interação com jogos, brincadeiras, brinquedos, danças ou qualquer outra atividade lúdica para um melhor bem estar consigo mesmo e com o próximo, porque que ainda é tão difícil de aceitar que é a partir desses momentos, desde cedo, que se dá início a aprendizagem? Porque continuar achando que a ludicidade não tem nem um elo coma aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se os próprios adultos, quando se permitem momentos de lazer, sentem-se mais felizes, leves e mais preparados para realizar determinada tarefa?

Seguidos dessas e outras indagações, vejamos:

DESENVOLVIMENTO

Apenas por volta do século XX, em nossa sociedade, é que a criança passa a ser vista como um cidadão, e com isto, tem seus direitos assegurados pelo o Estado, como o direito a educação nos anos inicias de sua vida, porém para chegarmos às concepções que temos hoje da criança comoum ser humano em processo de formação passamos por grandes rupturas e continuidade.

Por um longo período na História via-se a criança como um pequeno trabalhador onde a mesma exercia funções diversas. Como ditas anteriormente, nem todos os casos foram de ruptura sem relação ao trabalho infantil, pois mesmo em meados dos anos 2000 ele permanece existindo em diversos estados do Brasil perpetuando-se a lógica da utilização da mão de obra infantil a exemplo disso às periferias dos grandes centros urbanas como também cidades interioranas. Nesses casos, os pais não acreditam que o ensino seja eficiente para as crianças ou simplesmente não tem condições materiais de deixá-las frequentar a escola já que necessita da ajuda da mesma para a manutenção da casa, cabe, nesse caso, a intervenção do estado para a resolução desse tipo de problema e com isso termos por completo a irradicação do trabalho infantil.

Com isso, deseja-se expor a lógica que ainda permeia o pensamento de uma parte da nossa sociedade, onde se priva a criança do seu direito de brincar ou de ser apenas criança conforme garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que diz que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Trazendo isso para o ambiente escolar alguns educadores acreditam em uma única possibilidade de ensino, e esse está completamente oposto com as brincadeiras, como se a criança estivesse na sala exercendo um trabalho, cumprindo a sua função de aluno muitas vezes não possibilitando a criança um aprendizado de forma mais dinâmica e divertida, já que em muitos casos, as brincadeiras são vistas apenas como recreação e preferível apenas ter aulas expositivas.

Contudo, vimos que apesar de todos os avanços em relação ao ensino infantil, ainda é presente a dificuldade de adaptar as brincadeiras com o aprendizado, isso se dá porque em nosso inconsciente essas duas formas são opostas, ou as crianças estão brincando ou estão aprendendo algo que na visão desses, teriam realmente alguma necessidade futura.

Segundo Kishimoto (2010), que em uma entrevista dada para a UNIVESP TV, afirma categoricamente, que foi a parti dos anos 90 que o mundo descobriu que é através da brincadeira que se aprende, porém, o Brasil chega a essa conclusão com vinte anos de atraso. Logo, sabemos que a brincadeira é um dos processos essenciais para o desenvolvimento do mundo infantil, já que a criança faz uma projeção de coisas imaginárias para o mundo real, conforme explicado pela mesma.

O lúdico tem uma grande importância dentro da sala de aula, porém as nossas escolas ainda estão presas no sistema de ensino antigo ou dito tradicional,

onde a criança ficaria apenas sentada na cadeira esperando ser passada alguma informação, nesse sistema, o que temos é o aluno como receptor e o professor o detentor de todo o saber, isso faz que muitos alunos não demonstrem nem um tipo de interesse pela a aula, com atividades apenas expositivas o educador nem sempre consegue a devida atenção das crianças, e principalmente a absorção das informações que estão sendo passadas em sala, já que nesse caso a interação do aluno é quase inexistente.

É imprescindível o uso das brincadeiras em sala, pois é através dela que se abre um campo de possibilidades na educação, melhoram-se as funções psicológicas, e também facilita a interação do conteúdo que se quer passar (MOURA, 2013). A utilização de atividades lúdicas servem para que o aluno sinta prazer de se envolver e brincar, e se a escola é um espaço de socialização e ampliação de mundo, nada melhor que se valer dessas atividades para atingir esse objetivo.

O lúdico deve ser visto como algo sério e necessário para ser tratado em sala de aula e isso requer muito esforço e dedicação

do educador, não se pode permanecer acreditando que o lúdico serve apenas como uma forma de distração, assim como foi pensado num passado recente.

Percebemos, porém, que alguns educadores sentem dificuldades de trabalhar o lúdico pela a falta de compreensão, o que é natural, pois o ser humano tende a resistir o que não é conveniente ou o que não podemos assimilar (MORIN, 2011).

Então, com isso vemos o quanto é complicado para o educador saber trabalhar corretamente com a ludicidade, não conseguindo desta forma, juntar o brincar com a educação objetiva, porque quando uma criança começa a imaginar algo diferente do convívio do seu orientador o mesmo sente dificuldade de acompanhar seu raciocínio para assim intermediar algo que venha contribuir para o desenvolvimento.

Segundo a teoria construtivista de Piaget, uma criança consegue aprender de forma significativa quando trabalha em grupo, nas brincadeiras as mesmas estão construindo suas ideias e aprendendo a conviver em sociedade, pois em um momento ou outro se deparará com alguma regra, seja ela pela ordem de quem irá jogar primeiro ou até mesmo pelas regras do jogo que estão brincando.

Neste momento, o educador serve como ponte entre a brincadeira e o aprendizado, instigando o aluno a aceitar um novo desafio. Quando usado em sala de aula, os jogos, brincadeiras ou canções deve-se deixar claro para o aluno qual o intuito daquilo, levando-o de forma guiada a perceber a mensagem passada na canção ou ate mesmo quando usado uma história como, por exemplo nas cantigas populares:

"não atire o pau no gato, (to-to), porque isso(isso-isso) não se faz(faz-faz) o gatinho (nho-nho) é nosso amigo(go-go) não devemos maltratar os animais. Miau! "(Amigovos, 2016),

Deseja-se usar essa versão da música mesmo sabendo que a mais conhecida é justamente a que diz ao contrário, exemplificando a importância de canções populares no ambiente escolar para mostrar que, através das canções podemos passar uma lição, começar um dialogo montando uma roda de conversa, elaborar ilustrações, explorar o conhecimento de mundo de cada aluno, enfim, proporcionar um aprendizado amplo, participativo e explícito, pois a canção diz claramente, para a criança não maltratar os animais.

Todavia, além da lição explícita na canção ela também poderia ser usada de formas diversas como, tanto para exercitar os movimentos como para melhorar as expressões dos alunos conforme defende Araújo "[...] Ampliar a linguagem da criança, desenvolver senso rítmico, exercitar a criatividade, são alguns objetivos educacionais com a música[...]."(Araújo, 2013).

A canção, neste caso poderá servir como um eixo norteador para que se possa explorar de diversas maneiras e proporcionar um conhecimento amplo, interativo e ao mesmo tempo interessante. Além da diversão, as canções passam valores, que posteriormente serão colocados em praticas socialmente. A todo o momento a criança está sendo preparada para o convívio em sociedade.

Na utilização de contos, existe também a possibilidade de brincar com fantoches ilustrando o que está sendo contado na história ou ainda trazer aos alunos imagens de objetos ou animais que nela estejam inseridos, e ainda pode-se fazer a associação das inicias dos nomes dos alunos mostrando que são palavras iniciadas com as mesmas letras dos seus nomes, certamente o conto ficará muito mais atrativo para a criança. O orientador poderá também focar na intenção principal dos contos que seria além de contar uma historia trazer uma advertência, uma lição, e através dele, a criança poderá aprender com a oralidade e a finalidade do estudo será atendida.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, porém usado o jogo da memória, como exemplo, onde jogo consiste em adivinhar ou lembrar onde está a figura igual e que o vencedor será quem tiver o maior número de pares das figuras, estamos estimulando não apenas o convívio com os colegas, mas também elas aprenderam sobre as regras do jogo, a autoconfiança, bem como aceitar e superar desafios.

Ainda, de acordo com as figuras, estará ampliando o seu vocabulário e enriquecendo o seu repertório linguístico, pois estes podem ser representados tantos por letras como também por números ou até figuras de animais, abjetos, lugares, brincadeiras, etc. O que não podemos é restringir aquela ação a uma única coisa, já que a atividade em si, abre um leque de possibilidades cabendo tão somente o educador saber aproveitá-la.

BRINCAR É COISA SERIA

Entende-se que a brincadeira é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, e que o professor precisa ser capaz de levar o aluno a pensar sobre aquele momento que está vivenciando, já que o orientador é o único que tem a informação, que aquele é um processo importante na vida do aluno.

Para P Serrão e S Serrão(2015) as transformações que acorreram na sociedade impossibilitam cada vez mais os pais de terem tempo e espaço para brincar com suas crianças, os mesmos atribuem aos professores e instituições a responsabilidade de através das brincadeiras fazer com que as mesmas sofram uma aculturação.

Ao que se vê, devido a exaustiva demanda dos pais em seus trabalhos, o tempo para se dedicar a estimular as crianças a brincarem ou até mesmo as acompanhar nas brincadeiras, torna-se cada vez mais precário, como se sabe, principalmente em grandes centros urbanos eles se deslocam por grandes períodos até o trabalho, tornando o cotidiano extremamente cansativo e com isso as escolas passam a ser a principal fonte onde ela terá contato com brinquedos, jogos e convivência e contato com outras crianças.

Quando uma menina brinca de cuidar de uma boneca, nesse momento também aprende sobre responsabilidade, pois sabe que precisa alimentar trocar, enfim, cuidar para que a mesma fique bem. Contudo, isso não significa, necessariamente que a brincadeira esteja condicionando a criança a ser mãe, mais sim, ampliando sua visão de mundo através da brincadeira possibilitando-a uma maior interação com o meio da qual ela esta inserida,desenvolvendo assim tanto suas emoções como sua coordenação motora, já que aquela boneca representa uma ser humano e que ela precisa mantê-lo seguro como toca aquele brinquedo passará a expressar-se e com isso desenvolver também sua capacidade cognitiva através da assimilação.

Na socialização com o grupo, e as expressões que a criança demonstra de forma espontânea diz muito sobre os sentimentos dela e sobre qual influência tem sofrido pelo o meio.

Quando uma criança brinca, ela consegue ser mais autêntica, ela comunica-se com seus colegas e orientadores, diferente de uma simples aula expositiva e altamente teórica, onde por muitas vezes ela ficaria reprimida, ou não teria a oportunidade de expor seus pensamentos.

Contudo, ao inserir o lúdico no ensino isso passa a ser uma ferramenta importantíssima tanto para o orientador, como também dos alunos, que ainda passam por um processo de adaptação (MOURA, 2013).

Mesmo com os avanços em pesquisas sobre a importância do lúdico e as infinitas possibilidades de utilização no cotidiano escolar, mesmo cientes da quantidade de benefícios que estas trazem, ainda assim o uso delas fica restrito a poucas atividades e mesmo assim restringi a espontaneidade da criança.

Segundo P SERRÃO e S SERRÃO(2015), nem sempre as instituições de ensino atribuem o devido valor ao brincar, acontecendo no máximo a integração da brincadeira e fazendo uma atividade dirigida.

Isso leva a crer que cada vez mais o educador será responsável por essa interação mantendo a sensibilidade e sabedoria para saber compreender e formular de forma assertiva os direcionamentos adequados para o desenvolvimento do aluno, apresentando atividades relevantes e respeitando o tempo de cada um para a sua compreensão, já que não é possível adiantar esse processo de aprendizado. Quando as brincadeiras são devidamente utilizadas elas passam a ser o principal aliado do professor no cotidiano.

Tanto os jogos como o ensino sistemático é de extrema importância. Não podemos desqualificar nenhum deles, e por essa razão o orientador deve ficar atento às oportunidades que irão surgir no decorrer das atividades cotidianas.

Outra questão importante é entender em qual fase o aluno se encontra no processo de desenvolvimento, e com isso trazer a ele atividades que possam contribuir e estimular ainda mais tanto o seu pensamento e criatividade como também deixar mais palpável suas ideias de mundo.

O orientador deve sempre ter em mente a diferença entre jogos e brinquedos, porque mesmo ambos estando associado à ludicidade, cada um cumpre um papel diferente.

No jogo normalmente existe uma regra para seguir já com os brinquedos poderão ser usados conforme a imaginação da criança, onde o objetivo é brincar, sem ter necessidade de uma regra, mais certamente existe um valor importante e significativo, para o aprendizado da criança conforme dito por Andrade (2016), "brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade o ato de se concentrar dentre outras habilidades" (2016, p,24).

Um dos maiores equívocos cometidos é acreditar que a brincadeira não trará benefícios futuros aos alunos, esta deve ser enxergada como um ensaio à vida adulta, pois a criança, no momento em que brinca, embora ainda não saiba, está passando por um processo de formação de identidade como também aprendendo a conviver em sociedade, moldando e sendo moldada pelos demais.

REGRA E LUDICIDADE

Baseando-se num dos principais significados para a palavra regra, seria aquilo que regula ou formula o modo apropriado de pensar ou agir em determinados casos.

Utilizando essa definição para o cotidiano escolar, ver-se outra questão importante e delicada para tratar, para que a criança sinta-se atraída pelos jogos ela precisa, em alguns casos, criar suas regras aprendendo assim a lidar com o grupo e dessa maneira, exerce seu potencial de liderança como também sua comunicação com o demais integrantes.

Com isso, o orientador precisará ficar atento para, que mesmo nas melhores intenções não leve aos seus alunos brincadeiras com todas as regras já estipuladas, não

os possibilitando explorar além do que lhes são apresentado ao mesmo tempo em que também não poderá deixar apenas para os alunos estabelecê-las, existindo uma flexibilidade entre o que o orientador apresenta e as que são criadas por eles.

Em concordância com os argumentos de MATOS, (2013) que propõe que estejam presentes na formação do educador infantil, disciplinas de caráter lúdico já que contribuiria para ampliação dos horizontes do educador e consequentemente para o desenvolvimento do aluno quando as atividades forem aplicadas em sala.

Tendo mais informações o orientador sentira menos dificuldades, sobre o assunto, pois se sentira devidamente preparado para situações vindouras.

Ainda dialogando com Matos, vemos que apesar de todos os esforços de juntar a pratica educacional com o lúdico, a existência de um abismo ainda permanece, principalmente na utilização das brincadeiras que estejam minimamente ligadas ao conteúdo que se deseja passar, o que se vê são práticas de atividades dirigidas.

Outro problema comum enfrentado na sala de aula seria a utilização de brinquedos considerados tradicionais, em contra partida aos tecnológicos, muitas crianças têm acessos a esses brinquedos desde os primeiros meses de vida, e com isso, em alguns casos, devido a todas as artimanhas que são usadas para prender a atenção das crianças, ou no caso toda a tecnologia, esses brinquedos rapidamente passam a ser os preferidos.

Sobre esse novos brinquedos, a conclusão de P. Serrão e S. Serrão (2015) é a seguinte:

Os novos brinquedos utilizados pelas as crianças são totalmente desvinculados do real significado do ato de brincar, são considerados perfeitos, transportando à criança a função de mero espectador passivo, são objetos caros desprovidos de imaginação, despertando na criança apenas o interesse imediato de tê-lo e a curiosidade de destruí-lo para saber o que se encontra no seu interior. (2015,p. 22)

O que se acredita é que com brinquedos prontos assim como alguns jogos não possibilitam a criança a criar uma nova regra, tão pouco a estimular a movimentarem- se. Os brinquedos tecnológicos permitiriam apenas a criança a assistir tão somente aquela ação, não podendo participar de forma ativa dela, e se o lúdico é usado para desenvolver entre outras funções, a cognição e os movimentos motores, com a predileção dessas crianças apenas por esses brinquedos existem um grande distanciamento do que é considerado necessário para um desenvolvimento saudável com a utilização desses brinquedos.

Já em relação a exercícios físicos com essas tecnologias as crianças são pouco estimuladas a praticar alguma atividade com exceção de jogos específicos, tornando- se ainda mais difícil quando estão em suas residências.

Com o advento da tecnologia percebemos que as crianças preferem jogos de vídeo games a brincar com um carrinho, sentem-se mais atraídas a assistir um vídeo no celular sobre novos jogos ao invés de praticar, de certa forma essas motivações podem ser vistas com naturalidade já que a todo tempo essas crianças são estimuladas a assim fazerem.

No âmbito familiar essa prática passa a ser vista com bons olhos já que se mostra uma solução eficaz e imediata de distrações, essas novas formas de brincar passam a sensação de segurança e conforto tanto para a criança como para os pais, no caso da criança ela apenas fica em frente ao seus brinquedos eletrônicos, e não correm o risco de se expor a algum risco ou até mesmo acidente. Para os pais, como já citado anteriormente, o fato de seus filhos ficarem em casa evita o desgaste da pouca energia que ainda os restam depois de um dia de trabalho, já que não precisarão acompanhá-los nas supervisões das brincadeiras.

Contudo, se formos analisar esses conjuntos de situação em longo prazo perceberão que as medidas tomadas trazem mais malefícios do que benefícios, não é atoa que crianças que não fazem nenhum exercício, o que seria comum nesse ciclo da vida correr, pular, cair entre outras coisas, começam a ficar obesas. Ainda de acordo com as mesmas "... só não entendemos porque em muitos lugares isso incomoda tanto alguns pais e professores". (2015,p.24).

As crianças que vivem em grandes cidades estão condicionadas ainda mais a permanecerem dentro de suas residências, uma prática adotada como medida de segurança, porém quando essas crianças chegam às escolas estão adaptadas a brincarem apenas com esses tipos de jogos mostram resistência a brinquedos tradicionais, vendo-se que é apenas nesse ambiente que ele tem contato com esse tipo de conteúdo.

Porém, não podemos negar que as tecnologias estão presentes no cotidiano e que dificilmente teremos êxito afastar as crianças delas, e de negarmos a sua importância ainda mais para uma geração que já nasceu tendo acesso a todas essas possibilidades de brincar. Araújo diz:

As brincadeiras folclóricas e tradicionais se modificaram se mistura aos diferentes contextos sócios, enfim, se modernizam, sofrem influências dos meios de comunicação atuais. (Araújo, 2013)

A tecnologia já faz parte do cotidiano dessas crianças, elas praticamente já nascem usufruindo dela, e todos os dias percebemos como torna-se cada vez mais atrativa seja

para crianças como também para os adultos.

Portanto, é de responsabilidade dos pais e educadores estudar e encontrar a melhor forma para a criança interagir com essas tecnologias, certamente essas já fazem parte do nosso cotidiano, orientadores e pais não podem se sentir reféns desses novos recursos, e sim encarar como uma nova ferramenta a ser usada. As pessoas adultas da relação cabem verificar para qual finalidade das tecnologias estão sendo usadas pelas crianças, na residência cabe aos pais estipular o tempo de uso dessas, e nas devidas instituições de ensino, fica a cargo dos orientadores encontrar a melhor forma de usá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dito isso, fica evidente que essa questão permanece sendo um grande desafio para lidar, e com ela a necessidade de adaptar-se e está atento, constantemente, às mudanças que sofremos.

Não podemos cometer o equívoco de acreditar que o que sabemos é o suficiente, tão pouco que somos os detentores do saber. O processo de ensino é a todo o momento uma interação, que fiquemos cientes que da mesma forma que estamos ensinando algo a uma criança também estamos aprendendo com ela.

Cada geração vivenciou a infância a seu modo, com os recursos que estavam inseridos naquele contexto, não significa que uma geração seja superior a outra e sim que estamos em um processo constante de desenvolvimento, o cabível é mostrar que existem várias formas de brincar e se divertir, ao mesmo tempo que mantém o diálogo com esses novos recursos.

Quando se lança um olhar de respeito e sensibilidade sobre o outro somos capazes de melhor entender o mundo dele, é apenas observando crianças que conseguiremos entendê-las e desenvolver atividades lúdicas que melhor atendam suas necessidades. Observando-as, tiraremos preciosos ensinamentos, que posteriormente poderá ser usado em atividades na própria sala de aula.

Como bem dito por Pinsky, (1987); "De um ponto de vista puramente natural, o homem é o mais inadequado dos seres vivos existente em nosso planeta". Mais o que os outros animais não fazem com tanta destreza quanto nós é a apropriação de outros recursos necessários para a sobrevivência.

Adaptar-se é essencial e sempre nos saímos bem em relação a isso.

Nota-se que, com o passar dos anos e com a vida corriqueira e cheia de preocupações que é a vida adulta, nem sempre teremos a capacidade de nos colocarmos no lugar de uma criança, para compreender sua imaginação, a nossa criatividade não é mais a mesma, a todo o momento somos doutrinados a vermos o mundo de uma forma mais palpável, porém quando elas nos mostram o seu mundo a sua maneira diferente de enxergar, isso é mais que enriquecedor.

Leva-nos a recordarmos das crianças que um dia fomos, percebemos que em um momento no passado fomos tão criativos quantos elas são, e sabendo disso, não podemos privá-las de ser o que são: crianças, e como tal, precisam brincar para construir seu próprio mundo.

Além de percepção, o orientador precisa reconhecer que as mudanças que o cercam, mesmo que no primeiro momento, isso traga algum desconforto, em outro momento será de grande satisfação.

Nenhum homem nasce sabendo construir casas, fabricar armas ou utilizar o pêlo de outro animal. Só através do exemplo dos mais velhos ,ou seja por meio da aprendizagem ,é que ele chega a receber sua herança (PINSKY,1987.p7).

Não se pode acreditar que o que foi ensinado a uma turma de dois anos atrás será de total aproveitamento para a turma que esta iniciando agora, o processo de mudança existe desde o começo das civilizações e permanece sendo necessário. Tudo é renovado cotidianamente, nada e imutável, logo, as formas de ensinar também vão ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, De Amanda, A Importância do brincar no desenvolvimento infantil. 2016

DIAS,Simone,Trevizan A Importância do Lúdico. Americana, 2006.

FERNANDES, V, L, A Ludicidade nas Praticas Pedagógicas de Educação Infantil, Revista Cientifica eletrônica de ciências sócias aplicadas da EDUVALE.

FOUCAULT, Michel , Vigiar e Punir,(1926-1984) Edições 70 ,2013.

MATOS, Marcela, M: "O lúdico na Formação do educador: contribuições na educação infantil".Cairu, Bahia ,V.02, p.133-142, 2013.

MORIN, Edgar, Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2° ed. São Paulo: Cortez,2011.

SERRÃO, Maria dos R,P.;SERRÃO, Maria,R,S. O Lúdico Como Recurso Didático na

Educação Infantil.2015.57.Trabalho de Conclusão de Curso.(Monografia)Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Rural da Amazônia,Gurupá-Para,2015.

PIMENTEL, Alexandra, A Ludicidade na Educação Infantil: Uma Abordagem histórica-Cultural, Psic. da Ed, n.26 1 sem, p.109-133 São Paulo, 2008.

PINSKY, Jaime, As Primeiras Civilizações 5. Ed. São Paulo: Atual, 1987.

Didatics, Piaget (1): Interpretativismo e Construtivismo, 11 de jul. de 2017, Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=-j_0BOJO4YEM&t=33s >

SANTOS, G de L, PESSOA, J, das Neves, A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança. 2015.

UNIVESP, Na Integra-TizukoMorchida- O brincar na educação infantil-Parte2/2, São Paulo, 04 de fev.de 2010, Disponível em:<youtubewww.com/watch?v=09w8a-u-AUU>acesso em:08 de maio de 2020.

WAJSKOP, Gisela: O Brincar na Educação Infantil,Cad. Pesquisa São Paulo, n.92, p.62-69, 1995.

1:4- Uso da tecnologia na Educação Infantil e 1 o Ano –multiletramentos 23 de out de 2017, Disponível em:<https://youtu.be/YAH8z_rWA2c> acesso em :21 de out de 2020 as 16:10.

Amigovos. (13 de Abril de 2016). Amigovos. Acesso em 22/10/2020 de outubro de 2020, disponível em youTube: https://www.youtube.com/watch?v=9COPpYa- rQw

Araújo, C. P. (2013). O folclore Musical Infantil Brasileiro Na Ampliação Do

Repertório Cultural Da Criança Na Educação Infantil. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação , Curitiba.

Serrão, M. d. (2015). O Lúdico Como Recurso Na Educação Infantil. Universidade Federal Rural da Amazônia , Gurupá.

CONCEITOS CRIATIVOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISABETH APARECIDA DA SILVA

RESUMO

O artigo aborda a importância de métodos criativos e atrativos no ensino da matemática básica para o jardim de infância, levando em consideração a problemática da dificuldade da aprendizagem de tal matéria, como também o despreparo do profissional em exercer a prática de ensino.

Os contextos enriquecedores para o processo de estruturação do pensamento matemático de crianças em idade de Jardim de Infância, referenciam-se meios de construção de significado e troca de experiências que, sendo aliciantes, propiciem uma interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, de modo a que a criança se torne sujeito desse processo.

Palavras Chave: Aprendizagem, matemática, crianças, planos de ensino.

ABSTRACT

The article addresses the importance of creative and attractive methods in the teaching of basic mathematics for kindergarten, taking into account the problem of the difficulty of learning such subject, as well as the professional's unpreparedness to practice teaching.

The enriching contexts for the process of structuring the mathematical thinking of children in kindergarten age, refer to ways of constructing meaning and exchanging experiences that, being attractive, provide an interconnection between development and learning, so that child becomes the subject of this process.

Keywords: Learning, mathematics, children, teaching plans.

INTRODUÇÃO

O pensamento matemático das crianças desenvolve-se estimulando-o e exercitando-o. Esta estimulação é feita pondo as crianças a interagir com o seu meio envolvente (pessoas e objectos), promovendo a compreensão emergente de conceitos matemáticos que não se adquirem com o ensino (Geist, 2006).

Todas as crianças estão aptas a começar a construção destas noções desde a mais tenra idade.

Os alunos são os responsáveis últimos pela construção da aprendizagem dos conteúdos, mas o papel do professor é fundamental, como mediador entre o saber culturalmente organizado e o aprendente e, ainda, como criador de pontes de significado, tendo por finalidade facilitar as aprendizagens dos alunos. Esta é uma visão da aprendizagem como um processo de construção socialmente mediado.

Katz e Chard (1997) afirmam que os conhecimentos das crianças "estão frequentemente enraizados no contexto em que foram adquiridos"(p.44) e, de facto, para as crianças pequenas os conteúdos das suas aprendizagens devem estar relacionados com acontecimentos que elas possam viver. O educador deve assumir, então, o papel de orientador e dinamizador deste processo de interacção entre a criança e meio envolvente – contexto de aprendizagem.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências. (...) A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço duma forma cada vez mais sofisticada" (p.73).

A EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo da educação infantil – como distinta, mas nem por isso menor do que a dos adultos (BENJAMIN, 1984) – requer a superação da ideia de que as crianças são seres sociais que pouco participam no próprio processo de socialização. Para Sarmento e Pinto (1997, p. 20), considerar meninos/as como atores sociais implica o reconhecimento da "capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas". Assim, consideramos que, no contexto das relações entre as crianças e os adultos (intergeracionais) e entre as próprias crianças (intrageracionais), os/as pequenos/as são seres ativos, isto é, possuem agência. São notavelmente interativos/ as, principalmente nas relações que estabelecem entre si, nos ambientes sociais que partilham, estabelecendo, desse modo, culturas particulares também conhecidas como cultura de pares (CORSARO, 2009).

As crianças assimilam criativamente informações do mundo adulto para construírem culturas singulares. Para ele, as culturas de pares infantis são entendidas como um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.(CORSARO, 2009)

Nessa perspectiva, as crianças são consideradas seres sociais mergulhados, desde cedo, em uma rede social já constituída e que, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, constroem modos peculiares de apreensão do real. Ao associar isso ao alargamento de seu contexto de interações sociais, as crianças ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta.

Essa perspectiva conduz à percepção das crianças como atores competentes nas interações entre si e com os demais grupos de idade da sociedade, por meio das quais produzem culturas que expressam e, ao mesmo tempo, reconstroem a experiência infantil.

Por se tratar de um estudo desenvolvido numa instituição escolar, voltado para a compreensão do ponto de vista das crianças relativamente às próprias experiências nesse ambiente, consideramos pertinente atermonos ao conceito de experiência no âmbito da sociologia contemporânea, particularmente, os estudos de François Dubet. A sociologia da experiência é fortemente tributária da sociologia da ação de Alain Touraine, autor a quem os sociólogos da infância de tradição francófona devem a acepção de ação social das crianças.

MATEMÁTICA: O QUE É PRECISO SABER?

Essencialmente, então, podemos dizer que matemática é a ciência ou a arte das relações. Ela é construção da mente humana, portanto, passível de ser aprendida por todos. Os homens aprendem estabelecendo relações entre o novo a ser aprendido e o conhecimento interiorizado, num constante movimento entre o que lhe é interno e externo.

Com relação aos tipos de conhecimento, Piaget identificou três - físico, social e lógico-matemático – que vale a pena distinguir pela relação que apresentam com características da matemática. O conhecimento físico diz respeito às características/propriedades dos objetos do mundo físico; o conhecimento social designa as convenções criadas pelo homem; o conhecimento lógico-matemático consiste nas relações mentais.

Para Kamii e Joseph (2005, p.13), "[...] as crianças constroem o conhecimento lógico-matemático sujeitando relações já feitas a novas relações". Percebe-se que, nessa perspectiva, quando constroem seu conhecimento lógico-matemático as crianças estabelecem relações e assim, fazem e aprendem matemática.

Fazer matemática é expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas (BRASIL, 1998, p.195).

Essa forma de pensar matematicamente delineia-se no estabelecimento de relações plausíveis, lógicas, que se apoiam no desenvolvimento de conceitos, habilidades e procedimentos diversos, como diferenciar (separar segundo características específicas),

generalizar (estender a vários objetos/situações o que se percebeu em casos particulares), abstrair (pensar numa característica do objeto/situação mesmo que outras estejam presentes), representar (o conceito por meio de símbolos/signos), entre outros. Nessa forma de pensar estão envolvidos modos de construir o conhecimento matemático, mas não apenas ele. Estão envolvidos modos e tipos de os homens construírem seus conhecimentos de forma geral.

Um amálgama desses conhecimentos com as características de cada professor - como seus valores, suas concepções, suas experiências, sua cultura geral, seu contexto de vida e atuação... - os leva a construir um modo próprio de transformar conhecimento em atuação - para cada escola, cada classe, cada aluno em particular -, revelando-se então o conhecimento pedagógico do conteúdo, que não é aprendido diretamente nos cursos de formação. É o conhecimento pedagógico do conteúdo, "[...] esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión professional"

(SHULMAN, 2005, p.11)

Consideramos ainda que ensinar e tornar-se professor – tornar-se realmente, pois tal fazer não é inato, mas aprendido - é um processo que ocorre ao longo da vida e, nesta perspectiva, não existe um ponto final, se estendendo por todo o exercício profissional.

Assim, um professor que ensina matemática é antes de tudo um professor; a matemática restringe o campo no que tange aos conteúdos específicos, mas não foge dele nos demais aspectos. Ao ensinar matemática um professor precisa saber do seu campo específico, mas ir mais além, de modo que o saber e o modo de fazer delineiem uma prática comprometida com a aprendizagem matemática dos alunos. Vamos encaminhando, então, para ampliar mais um pouco as relações entre matemática, saber matemática e ensinar matemática.

Assim, a matéria não é uma ciência do dia-a-dia; ela é abstrata, constrói-se no mundo das ideias; entretanto, sem ela não vivemos o dia-a-dia. De uma forma ou de outra ela está presente em praticamente tudo o que fazemos, desde o simples ato de atravessar de uma rua, na partilha de objetos, no uso do dinheiro e no mundo das finanças, na compreensão da relação entre distância e velocidade, na feitura de uma receita alimentícia, da manipulação de um remédio... Não daríamos conta de enumerar todas as formas de que a matemática se reveste, se apresenta ou se esconde, quando vivemos o cotidiano, mas isso não é a Matemática.

A MATEMÁTICA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Para compreendermos os competente nos dias de hoje ultrapassa largamente a ideia de uma correcta execução de exercícios e de uma adequada mestria de cálculo, ainda que aplicadas em campos diversificados. Atualmente, aquela "ampla noção de competência matemática está relacionada com as atitudes, as capacidades e os conhecimentos relativos à matemática que, de uma forma integrada, todos devem desenvolver e ser capazes de usar, podendo identificar-se com a noção de literacia matemática." (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999, p.11).

A predisposição positiva para a aprendizagem deve ser promovida e é necessário incentivar conjuntamente o conhecimento quer conceptual quer processual, estimulando o desenvolvimento de estratégias e do conhecimento metacognitivo, de forma a optimizar a aprendizagem matemática (Baroody, 2002).

Para que se possam tornar matematicamente competentes, as crianças devem contactar conteúdos matemáticos conceptuais e, também, processuais e atitudinais. A contribuição de todos é igualmente importante para um desenvolvimento de competências que se deseja harmonioso e, que permite que venham a encarar distintas situações de aprendizagem e a resolver possíveis dificuldades.

Baroody (2002) clarifica que o conhecimento processual é aquele que pressupõe um como fazer, enquanto o conceptual está directamente ligado ao entendimento matemático – "a ideia por detrás do símbolo, a relação entre dois factos, ou o porquê de um determinado procedimento" (p.336).

O trabalho com conteúdos marcadamente processuais – o raciocínio e demonstração, as conexões, a resolução de problemas, as representações e a comunicação – é essencial no jardim-de-infância. As actividades desenvolvidas a partir desses parâmetros permitem às crianças dar a conhecer o seu pensamento, possibilitando ao educador exercer a sua mestria como orientador, dinamizador e guia das suas ideias.

Números e operações, geometria, medida, análise de dados e probabilidade congregam os conteúdos conceptuais que trabalhados em conjunto com os processuais costumam originar nas crianças uma atitude muito positiva face à aprendizagem da matemática.

Cada criança tem o seu modo de enfrentar uma dada situação matemática e numa sala de aula podem aparecer distintos caminhos para resolvê-la. Esta diversidade de modos de solucionar um problema deve ser encarada como uma riqueza intelectual. Longe vão os tempos em que procurava uma única e formal.

A segurança que cada criança parece demonstrar, caso o professor o apoie no seu

caminho de procura da resposta, é um marco que lhe permite lançar-se na aventura da descoberta. Ao professor cabe a difícil tarefa de atender a diversas versões duma mesma proposta e acolhê-las com a mesma disponibilidade. Esta é, sem duvida uma das maiores dificuldades com que se depara para conseguir uma boa gestão da sua classe.

A matemática está presente diariamente em nosso cotidiano e com a criança não poderia ser diferente, por exemplo, enquanto a criança brinca ela usa a matemática para medir distância, para diferenciar o pesado do leve, ela desenvolve conceitos espaciais como cima e embaixo, fora e dentro, frente e atrás, etc.

Ela deve ser ensinada às crianças como um meio de interpretação das coisas que nos rodeiam diariamente, assim formando pessoas conscientes para a cidadania e a criatividade e não somente como memorização. Existem diversas formas de trabalhar a matemática na Educação Infantil, pois ela está presente na arte, na música, em histórias na forma de como organizamos o pensamento, nas brincadeiras e nos jogos.

O professor não deve esquecer que a criança é um ser em formação e deve sempre cuidar para que essa formação seja sempre natural e com mais possibilidades possíveis para a criança. A tarefa de ensinar necessariamente faz dirigir o olhar para o trabalho relacional entre alguém que já sabe alguma coisa e alguém que precisa ou quer aprendê-la. Logo, ensinar e aprender são partes indissociáveis de um todo e assim é que se constituem o fazer-aprender docente e o aprender-fazer do aluno.

Ensinar, por sua vez, pode acontecer dentro ou fora da escola, mas no contexto do tema o situamos na educação formal, que ocorre no âmbito dessas instituições. Nesse campo é importante considerar que existe uma especificidade no saber dos professores, que eles dominam ou deveriam dominar e, portanto, idealmente.

Segundo Virgulino (2014):

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (VIRGULINO, 2014, p.78).

O BRINCAR

Brincar: Divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas.

Cada criança, em suas brincadeiras, se comporta como um poeta, enquanto cria seu próprio mundo, isto é, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente.

A imaginação é um processo psicológico novo para cada criança o que representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas; tal imaginação surge primeiro em forma de jogo.

Mas, o que muitos não percebem é que é brincando que todos exploram uma variedade de experiência no decorrer de cada situação, no entanto a criança brinca de acordo com sua realidade, as vivencias de cada dia. Para muitos fora do processo de educação, o brincar é simplesmente uma forma de acalmar a criança, deixando-a livre para fazer o que quiser. Mas o brincar na escola tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda hoje, muitos professores acreditam que o brincar se resume em brincadeiras que trabalhem a coordenação motora, como o correr, pular arremessar.O que muitos precisam entender é que o brincar é um meio real de desenvolvimento a aprendizagem para toda vida. Por meio do brincar a criança será capaz de aumentar e enriquecer a sua aprendizagem. Na educação, o brincar permite também que os professores aprendam a conhecer as crianças e suas necessidades. Isso significa que os professores serão capazes de compreender as necessidades gerais e individuais dos alunos assim, todos terão uma aprendizagem mais dinâmica e prazerosa, criando um ambiente agradável para estimulação do raciocínio lógico, criatividade, imaginação, memorização, socialização e capacidade de estratégia.

A educação infantil atua na base da formação humana, na construção de diferentes identidades, porque cada criança apresenta características singulares, que precisam ser respeitadas. No respeito a essas individualidades, buscase uma educação voltada para um sujeito crítico, criativo, autônomo, solidário, cooperativo e argumentativo, que saiba encontrar solução para os diversos problemas do cotidiano. Esse sujeito é ponto de partida e de chegada da ação educativa (CURITIBA, 2012, p. 9).

O JOGO PARA ACESSO AO CONHECIMENTO

Muitos estudiosos defendem a presença do jogo na escola, argumentando que para a criança em idade escolar, o jogo, nas suas diferentes formas, é uma excelente via de acesso a novos conhecimentos, porque além de tornar significativo o encontro com novos saberes, também cria um contexto em que se apoderar desses conhecimentos tem uma razão mais próxima do ponto de vista

infantil - ir bem no jogo - , além da razão que a escola sempre lhe apresenta, que é preparar-se para a vida futura.

A Educação Infantil, deixando de ser lugar exclusivo do cuidado para ser lugar também de conhecimento, tornou-se etapa da educação básica, tornou-se escola, e como escola, exigente com relação a que conhecimentos ensinar e aprender. No Brasil, estão nessa etapa crianças com 4 e 5 anos de idade, crianças pequenas mas já com certa autonomia.

Segundo Kramer (2005), a criança pequena muitas vezes tem sido considerada um ser desprotegido, mas estudos contemporâneos a tem colocado como "[...] sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como produtora de história e cultura" (p.133). Ela produz cultura e história quando se manifesta nos diferentes espaços que frequenta e com o tempo se torna protagonista na sociedade e não mera coadjuvante. E assim acontece também na escola.

Segundo Ortiz (2005), um estudioso espanhol desse tema, as próprias características do jogo o constituem como um excelente veículo de aprendizagem e comunicação, especialmente para as crianças, que têm a oportunidade de envolverse com a própria aprendizagem, participando ativamente de todo o processo educativo. Esse autor ressalta que o acesso ao jogo ao longo do processo educativo é considerado, hoje, um direito inalienável, segundo a Declaração Universal dos Direitos das Crianças:

"A criança desfrutará plenamente do jogo e das diversões, que deverão estar orientados para finalidades perseguidas pela educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o cumprimento desse direito" (Ortiz, J. P.

Aprendizagem através do jogo).

As atividades de ensino organizadas pelos professores precisam ter como foco o desenvolvimento da personalidade humana. Para tal, os conceitos matemáticos, enquanto instrumentos simbólicos, devem ser ensinados de forma que as crianças deles se apropriem em seu processo de escolarização.

Em relação às crianças pequenas, essas atividades estão ligadas diretamente ao processo de apropriação das bases dos conceitos matemáticos, tais como controle das diferentes quantidades, grandezas, espaço e formas em sua relação direta com o adulto e com os instrumentos, físicos e simbólicos.

Observamos que essa forma de desenvolver o trabalho educativo solicita uma organização do espaço e do tempo escolares em que o foco é a criança e suas possibilidades de interação com os objetos, com as demais crianças e com o professor, isto é, seu pleno desenvolvimento. As salas de aula precisam ser organizadas para além de mesas e cadeiras, é importante disponibilizar variados objetos para as crianças. Assim, os diferentes cantos da sala podem ser temáticos, com brinquedos, livros, roupas e objetos em geral, de modo que a criança a eles tenha acesso para realizar diferentes ações.

Assim, pode-se considerar que dar ao jogo um justo lugar dentro da escola, relacionando-o com conteúdos importantes de aprendizado, é uma forma de respeitar o modo como as crianças aprendem, dando a todos os alunos a chance de se relacionar com o conhecimento de uma forma mais prazerosa, significativa e produtiva.

ABRINDO OS CAMINHOS DA MATEMÁTICA

Na Educação Infantil a brincadeira e o diálogo podem ser propiciadores de uma educação criativa, consciente, mas se as crianças ao brincarem, o fazem no que gostam e revelam o que sabem, não há qualquer possibilidade de uniformizar o ensino. Há que individualizá-lo para melhor favorecer aprendizagem e desenvolvimento.

A Educação Infantil também é importante para a criança desenvolver sua autonomia, a capacidade de se autogerir, de aprender por si mesma e isso está presente na matemática.

O conhecimento matemático (assim como outros) não se "transfere" nem se "transmite"; ninguém substitui a pessoa na construção do seu conhecimento, mas o professor continua a ser importante e sempre o será se conseguir organizar e desenvolver o processo educativo de modo que as crianças se apropriem do conhecimento e se desenvolvam plenamente, num esforço próprio de estabelecer relações. É preciso muito cuidado, um cuidado adicional para ensinar crianças pequenas. Elas pensam de forma bastante complexa e lógica; nós adultos é que muitas vezes não as compreendemos e para mostrarmos nossa superioridade dizemos a ela o que devem fazer e o que devem pensar, tolhendo seu processo de pensamento e de criação.

Os elementos referentes à linguagem matemática bem assimilados e sistematizados em outras áreas do conhecimento são ferramentas de comunicação e sistematização fundamentais, que deixa rica a capacidade de transmissão, facilita o modo de pensar, ajuda a descobrir o fator problema, esclarece a apresentação de ideias e evita rodeios na descrição de situações.

A matemática está presente em vários elementos sociais, por esse motivo ela está inserida na escola, a escola deve suprir as necessidades sociais uma vez que formamos na

escola cidadãos que fazem parte da sociedade.

A tarefa do ensino é tornar a matemática uma ligação viva entre a relação matemática-aluno de forma contextualizada, favorecendo dessa forma o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem sempre serão temas de congressos voltados para a melhoria da educação. No caso da Matemática, algumas experiências já se mostraram eficazes e são divididas em três etapas: concreto, visual e os conceitos matemáticos. Na etapa do aspecto concreto, o aluno deve ser colocado em situações de âmbito real e de familiaridade, dessa forma ele utilizará sua experiência na determinação de soluções. A visual está diretamente ligada às imagens, ilustrações, fortalecendo a capacidade de interpretar figuras, despertando o raciocínio lógico. E, por último, a utilização dos conceitos matemáticos, introdução aos fundamentos e aplicações.

O emprego correto das duas primeiras etapas fortificam o poder de assimilação dos conteúdos matemáticos, facilitando a interpretação e resolução de problemas, imagens e desenhos geométricos.

Os recursos utilizados de maneira clara, objetiva e dinâmica produzem resultados satisfatórios, mas sua utilização requer profissionais qualificados, competentes e interessados em contribuir para a melhoria das bases educacionais.

REFERÊNCIAS

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). A Matemática na Educação Básica. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In: B.

Spodek (Org.). Manual de Investigação em Educação de Infância. (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coll, C. (1996). Um Marco de Referência Psicológico para a Educação Escolar: A Concepção Construtivista da Aprendizagem Escolar. In C. Coll, J. Palácios, & A.

Marchesi (org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação. A psicologia da Educação. Vol.2. (pp.389-403). Porto Alegre: Artmed.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GÁLVEZ, G. A Geometria, a psicogênese das noções espaciais e o ensino da geometria na escola primária. In PARRA, C e SAIZ, I. Didática da Matemática:

Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, Reginaldo N. de Souza. Matemática: Contactos Matemáticos de Primeiro Graus. Fascículo No 8. Cuiabá, MT; Ed. UFMT, 2003.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1996.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

ELIUDE RIBEIRO DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar os diversos aspectos que devem ser considerados em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como características básicas a desatenção, a agitação e a impulsividade. Reconhecendo que, hoje, esse distúrbio é um grande desafio para a educação, e para todos que convivem com essas vivencias, o presente estudo buscou investigar as interferências do TDAH no processo de ensino-aprendizagem, tendo como público alvo alunos na etapa do Ensino Fundamental II e seus respectivos professores. Para isso, fez-se um estudo aprofundado sobre o que é TDAH, suas características, consequências e diagnóstico, bem como as implicações no ambiente escolar, apontando qual o papel da escola e do professor diante da problemática. Como resultado do estudo, apresenta-se uma proposta de ação psicopedagogia, envolvendo estratégias de ação e atividades psicopedagógicos, no intuito de auxiliar professores e facilitar a aprendizagem do aluno portador de TDAH.

Palavras Chave: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Hiperatividade. Déficit de atenção e aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Os fatores com o TDHA vem sendo abordada cada nas escolas, e se fala muito em comprometimento e do rendimento dos alunos diante dessa situação, , o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está classificado na categoria de transtornos hipercinéticos, descrito como "grupo de transtornos caracterizados por início precoce - habitualmente durante os cinco primei-

ros anos de vida -, falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, coordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras do que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem.

DESENVOLVIMENTO

Identificando o TDHA

Segundo Drouet (2010) as crianças hiperativas, tem descontroles motor acentuados, o que faz com elas tenham movimentos bruscos inadequados expressão facial descontrolada, fala e respiração entrecortadas, mudanças frequente de humor e instabilidade afetiva

* Com frequência mexe e sacode os pés, levanta da cadeira, se remexe no assento;

* É Facilmente distraída por estímulos externos;

* Dificuldade em esperar sua vez;

* Dispara respostas antes mesmo das perguntas;

* Dificuldades de seguir instruções e ordens;

* Frequentemente muda de atividades inacabadas para outras;

* Dificuldade em brinca em silêncio ou tranquilidade;

* Fala excessivamente.

Dentre vários comportamentos (SILVA, 2003) caracteriza estes sendo os mais corriqueiros dentro da sala de aula.

Uma criança pode apresentar-se indisciplinada e com baixa tolerância à frustração e possivelmente não ser DDA, já que na investigação de sua história pode ser constatado que ela é oriunda de um ambiente em que características comportamentais como disciplina e contenção não são valorizadas. Pode também não estar recebendo atenção suficiente ou sofrendo maus-tratos (SILVA, 2003, p.36).

A autora enfatiza que tais comportamentos podem ser facilmente confundidos.

O TDHA/DDA e suas características

Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) descreve o TDAH - Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade, sendo aquele indivíduo que possui dificuldades em centralizar atenção e concentração, atitudes e comportamentos de inquietude constante e impulsividade, afetando significavelmente as relações sociais e familiares, refletindo negativamente nas ações escolares e profissionais.

Ainda segundo a ABDA, o transtorno do déficit de atenção afeta cerca de 3 a 5% da população mundial, e foi constatado segundo pesquisas realizadas pela associação, que acomete mais pessoas do sexo masculino, podendo se estender até a idade adulta, em muitos casos, a hiperatividade que é explícita na criança, aparece no adulto como inquietação interna, um desejo constante de mudança.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção os sintomas surgem antes dos sete anos de idade e persistem pelo menos seis meses, em mais de um ambiente, casa, escola, parques ou outros, a hiperatividade pode ser notada antes dos sete anos, o que pode ser observado nesta idade é a falta de atenção, pois só após esta idade a criança é solicitada a participar de atividades mais estruturadas, que requerem um uso maior da atenção.

De uma forma geral, as crianças com este transtorno tendem a apresentar alguns problemas como, dificuldade de atenção e concentração, problemas de aprendizado, distúrbios de comportamento, inquietude e hiperatividade, distúrbios motores e retardos na fala.

Segundo Silva (2003) o sinal que pode diferenciar uma criança DDA de uma criança tida como “normal”, é a intensidade, frequência e constância das três principais características, alteração de atenção, impulsividade, e da velocidade da atividade física e mental. Segundo a autora, tudo na criança DDA parece estar a mais que o convencionado.

Ainda segundo a autora, a intensidade e a frequência da hiperatividade, concentração e a impulsividade são o termômetro para diferenciar uma criança DDA de outra que não seja:

Uma criança pode apresentar-se indisciplinada e com baixa tolerância à frustração e possivelmente não ser DDA, já que na investigação de sua história pode ser constatado que ela é oriunda de um ambiente em que características comportamentais como disciplina e contenção não são valorizadas. Pode também não estar recebendo atenção suficiente o sofrendo maus-tratos (SILVA, 2003,

p.36).

O TDHA ocorre como resultado de uma disfunção neurológica no córtex pré-frontal. Quando pessoas que tem TDHA tentam se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui ao invés de aumentar. Pessoas que sofrem de TDAH apresentam muitos destes sintomas: fraca supervisão interna, pequeno âmbito de atenção, distração, desorganização, hiperatividade, problemas de controle, impulsividade e dificuldade de aprender com os erros (SILVER, 1988). Segundo Silva (2003) o sinal que pode diferenciar uma criança DDA de uma criança tida como "normal", é a intensidade, frequência e constância das três principais características, alteração de atenção, impulsividade, e da velocidade da atividade física e mental. Segundo a autora, tudo na criança DDA parece estar a mais que o convencionado.

O comportamento DDA surge sobre o trio de base alterada, conhecidas pelos seguintes sintomas, conhecidos como alteração de atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental (SILVA, 2003).

Hiperatividade

É crescente o uso do termo "hiperatividade" para diagnosticar crianças e adolescentes que são encaminhados ao neurologista para avaliação, termo que com frequência carrega a conotação de doença. Nada mais desaconselhável do que estabelecer uma conexão direta entre hiperatividade e "doença médica". Ao interpretar o termo hiperatividade, sendo que, o seu significado, como a própria palavra diz, hiperatividade é uma atividade acima do considerado normal (DROUET, 1990).

Mas o padrão de atividade considerado normal para uma criança não existe, não há uma constância para padronização desta atividade. Hiperatividade é, portanto, um termo relativo à capacidade de quem observa a criança em seu campo perceptivo. É uma atividade motora intensa, composta por movimentos involuntários, associados aos movimentos voluntários, os quais a criança não consegue controlar. Muitas vezes essa movimentação intensa é acompanhada por hiperatividade verbal ou ideativa (GOLDSTEIN, 2006).

É um distúrbio mais frequente em crianças com transtorno motores. A hiperatividade é uma perturbação psicomotora. Este comportamento não aparece apenas pelo excesso de atividade, de "falta de parada" da criança, mas também no seu próprio corpo (DROUET, 1990, p. 142).

Rohde e Mattos (2003), afirmam que os sintomas de hiperatividade se manifestam por intermédio dos seguintes sintomas: agitar as mãos ou os pés, se remexer na cadeira, abandonar sua cadeira, em situações onde era para permanecer sentados, falar demais e ter dificuldade para brincar. Ainda com relação a esse assunto:

As crianças hiperativas têm descontrole motor acentuado, o que faz com que elas tenham movimentos bruscos e inadequados, expressão facial descontrolada, fala e respiração entrecortadas, mudanças frequentes de humor e instabilidade afetiva. Elas passam, por exemplo, de uma crise de raiva para a demonstração de carinho, do choro ao riso e vice-versa (DROUET, 1990, p. 142).

Enquanto para Silva (2003) a hiperatividade é classificada em física e mental, identificada da seguinte maneira:

* Hiperatividade física: é destacada em indivíduos agitados em demasia, pula frequentemente, anda incansavelmente, mexem em vários objetos ao mesmo tempo.

* Hiperatividade mental: acomete o sistema mental de modo que o cérebro esteja em constante atividade, dificuldade para dormi, conversa vários assuntos ao mesmo tempo, cérebro em constantes barulhos.

Enfatiza a autora que a energia hiperativa, causa incômodos dia-dia ao portador, dificultando o ritmo de atividades em comparação aos não DDAs.

Dificuldade de atenção e concentração

Silver (1988) fala que talvez o fator que mais caracteriza o TDAH é a falta de capacidade do indivíduo em concentrar-se no que está sendo apresentado sem se distrair com qualquer outro estimulo.

Aparentemente a criança com TDAH sente uma necessidade extrema de prestar atenção em estímulos novos e muitas vezes irrelevantes. Elas, geralmente, não conseguem completar nenhuma tarefa iniciada, pois assim que iniciam a tarefa, facilmente se distraem com outros estímulos e passam a fazer outras coisas e assim sucessivamente indo de uma tarefa a outra sem completalas.

Ainda com base em Silver (1988) estas crianças apresentam muita dificuldade em memorizar e lembrar-se de compromissos assumidos e esquecem facilmente onde deixaram seus objetos. Esta falta de atenção leva muitas vezes a problemas acadêmicos, e no futuro aos profissionais por falta de produtividade.

Enquanto Silva (2003) declara que alteração da atenção é o sintoma com maior expressividade, uma vez que todo individuo com DDA terá a dificuldade de prestar atenção ou de se concentrar.

Segundo Silver (1988), a causa mais comum do comportamento distrativo parecer ser uma dificuldade específica do sistema

nervoso, no qual o cérebro não filtra adequadamente entradas sensoriais.

Ainda segundo Silver (1988), recebemos continuamente entradas de todos os nossos sentidos, normalmente filtramos estímulos sem importância e prestamos atenção apenas aos que são importantes. As entradas menos importantes, porém, não são bloqueadas, são simplesmente conduzidas para um nível mais baixo de consciência no cérebro e nunca aparecem com uma focalização definitiva.

Se o problema de atenção ocorre em alguns momentos ou lugares, ou apenas em conjunto com certos acontecimentos, pense em ansiedade. Se acontece, depois de uma experiência estressante, pense em depressão, mas se a dificuldade de atenção, e o curto período de atenção, se apresentarem durante toda a vida da criança, são provavelmente de base neurológica (SILVER, 1988, p. 41).

O âmbito de atenção pequeno é a identificação desse distúrbio, pessoas que tem TDAH, têm dificuldade de manter a atenção e o esforço durante períodos de tempo prolongados. Sua atenção tende a divagar e geralmente se desligam das tarefas que estão realizando.

Silver (1988) afirma ainda que assim, uma das coisas que às vezes podem enganar os clínicos ao tratar este distúrbio, é que as pessoas com TDAH não têm um âmbito pequeno para tudo. Algumas pessoas com TDAH pode prestar atenção em coisas novas, bonitas, coisas altamente estimulantes, interessantes ou assustadoras.

Impulsividade

Segundo Drouet (1990) a falta de controle do impulso faz com que muitas pessoas que têm TDAH se metam em problemas. Elas podem dizer coisas inadequadas para os pais, amigos, professores, empregados, clientes, etc. Decisões mal pensadas são ligadas à impulsividade. Ao invés de pensar bem no problema e ponderar sobre possíveis soluções, muitas pessoas que têm TDAH, querem uma solução imediata e acabam agindo por impulso. Esta é a mesma impulsividade que faz com que a criança não consiga esperar sua vez. Nesse sentido:

Quando se dá a criança um problema cuja solução requeira atenção cuidadosa e ela, sem pensar, emite resposta errada, podemos dizer que ágil de forma impulsiva. Quando a criança está trabalhando numa tarefa e subitamente afasta-se dela, podemos dizer que este ato foi impulsivo. Quando a forma da criança responder é geralmente impulsiva, podemos descrevêla como uma criança impulsiva (ROSS, 1997, p. 170).

Benczik (1999) descreve que a impulsividade também pode levar a acidentes, como por exemplo, derrubar objetos das mãos, não prestar atenção por onde anda, tropeçar em objetos e colidir com pessoas, envolvimento em atividades perigosas sem consideração aos riscos envolvidos e possíveis consequências. A criança ignora o perigo, geralmente não pensa antes de agir.

No que se refere à impulsividade Silva (2003) declara que esta associada a impulsos descontrolados e sensíveis ao extremo, a qualquer ação recebida o indivíduo reage de forma rápida sem avaliar os motivos dessas ações, as crianças impulsivas falam sem medir as consequências de modo grotesco, exagera em suas atividades, agressivas.

Distúrbios Motores

Para Silver (1988) pessoas com TDAH, principalmente crianças, apresentam distúrbios de coordenação motora. A descoordenação se apresenta como a dificuldade de usar grandes grupos musculares, a isso chamamos de distúrbio de atividade motora grossa.

Quando ocorre a dificuldade de executar tarefas que requeiram que muitos músculos trabalhem juntos de forma integrada é chamado de distúrbio de atividade motora grossa (SILVER, 1988, p. 37) ratifica:

O distúrbio da atividade motora grosseira podem tornar seu filho desajeitado, fazê-lo cair sobre as coisas ou ter problemas com atividades físicas generalizadas como correr, escalar ou nadar. A forma mais comum de distúrbio de atividade motora fina se apresenta quando a criança começa a escrever. O problema reside em uma incapacidade de fazer os muitos músculos da mão dominante, trabalhar junto como uma equipe (SILVER, 1988, p. 37).

Segundo Drouet (1990), os transtornos psicomotores englobam as funções psíquicas e neurológicas, além de um atraso na maturação do sistema nervoso central. Há uma lacuna entre ação e reação, ou seja, a pessoa pensa em fazer uma coisa, mas tem uma ação física diferente do pensado.

José e Coelho (2008) enfatiza que os sintomas dos distúrbios psicomotores estão associados aos transtornos e dificuldades em relação a orientação espacial e temporal, de ritmo, de concentração, comportamento e retardos.

Grunspub (1966, apud JOSÉ; COELHO, 2008, p.111) explica que crianças com variação psicomotora apresentam inúmeros transtornos entre todos os que se destacam são:

* Falta de atenção e concentração;

* Hiperatividade;

* Alteração da função motora;

* Alterações emocionais;

* Alteração no processo do pensamento;

* Falta de coordenação motora.

Mau humor e pensamento negativo

Benczik (2000) relata que muitas pessoas com TDAH tendem a ser malhumoradas, irritadas e negativas. Como o córtex pré-frontal está pouco ativo, ele não pode moderar totalmente o sistema límbico, que fica hiperativo, levando a problemas no controle do humor.

O autor concretiza que de modo sutil, muitas pessoas com TDAH preocupam-se ou ficam superconcentradas em pensamentos negativos, como forma de auto defesa. Se não conseguem arrumar confusão com outras pessoas acabam por buscar dentro de si mesmas, frequentemente tem uma visão negativa, levando a se afastar das outras pessoas.

Em alguns casos a criança negativa tem o um comportamento resistente, nega a cumpri ordens e pedidos, criança negativa é considerada teimosa, tornando-se contraditória como forma de defesa (JOSÉ; COELHO; 2008).

Problemas de Aprendizagem

Em Araujo (2000), é mostrado que a criança com TDAH é estreitamente relacionada à dificuldade de aprendizagem, hora através da falta de concentração ou como por problemas tais como a disgrafia, discalculia ou dislexia.

O autor ainda enfatiza com problemas na aprendizagem, o fato da difícil relação do portador da doença com as pessoas que o cercam e o isolamento social advindo desta postura.

O transtorno de aprendizagem quando não diagnosticado reflete ao longo da vida, reflete em uma falha perceptiva, devendo ser tratada por um profissional especializado, ainda segundo Araújo (2000, p. 47):

O distúrbio de aprendizagem é também devido à má adaptação escolar ou o método de alfabetização que não foi adequado ao modo como aquela criança especificamente percebe melhor os fonemas, quanto ao aspecto auditivo é visual, ou ainda pode ser secundário ao distúrbio da atenção.

Ainda segundo a autora as dificuldades acabam por levar o indivíduo a uma atitude negativa quanto aos estudos e a escola, e por muitas vezes o abandono desta. Ainda segundo o autor, a não compreensão da condição da criança com TDAH, leva a discriminação e rotulação da criança como sendo uma criança preguiçosa ou burra.

O distúrbio de aprendizagem é uma dificuldade de qualquer nível, leitura, escrita, atenção conforme pesquisas realizadas no capítulo dois.

Tipos de TDHA

Segundo Silver (1988), quando há comprometimento da estrutura cortical o indivíduo passa a ter vários problemas, dentre estes, a dificuldade de focar a atenção. Este quadro é caracterizado pela presença de um desempenho inapropriado dos mecanismos que regulam a atenção e a atividade motora, como explica:

A criança com distúrbio de aprendizagem que são hiperativas e / ou com Déficit de Atenção, são propensas a desenvolver um distúrbio de impulso. A criança normal aprende, com a idade, a retardar cada vez mais entre o impulso inicial de agir e o real comportamento. As crianças hiperativas, contudo, tendem a permanecer explosivas ou agressivas e a ter acessos temperamentais (SILVER, 1988, p.75).

Segundo Benczik (1999) o TDHA pode ser dividido em vários tipos:

* Tipo Predominante hiperativo/impulsivo

Segundo Goldstein (2006) é definido se a pessoa apresenta seis das seguintes características.

* Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira;

* Dificuldade em permanecer sentada;

* Corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente;

* Dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente;

* Fala excessivamente;

* Responde a perguntas antes de elas serem formuladas;

* Age como se fosse movido a motor;

* Dificuldade em esperar sua vez;

* Interrompe e se intromete.

* Tipo Predominante Desatento:

Ainda segundo autor corresponde aquele que apresenta o tempo cognitivo mais lento, com maior incidência de transtorno de aprendizagem, falta de atenção sustentada, desafabilidade, podem ser presenciados em crianças dóceis, fáceis de lidar, porém com dificuldade de aprendizagem desde o início de sua vida escolar, pois sua falta de atenção sustentada não deixa que ela mostre seu potencial, é diagnostico se for acompanhado dos temais tipos de TDHA e o comportamento persisti por mais de seis meses.

* TDHA do tipo Combinado: Hiperativi-

dade e Impulsividade:

Segundo Goldstein (2006) é definido se a pessoa apresenta seis das seguintes características:

* Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado;

* Dificuldade em manter a atenção;

* Parece não ouvir;

* Dificuldade em seguir instruções;

* Dificuldade na organização;

* Evita/ não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado;

* Frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade;

* Distrai-se com facilidade;

* Esquecimento nas atividades diárias.

Sendo o diagnóstico do TDHA, um processo descritivo, com característica quantitativa, ele visa especificar uma classificação correta e se torna um recurso útil no planejamento de intervenções apropriadas, embora os critérios do DMS-IV (1994) e DMS-TR (2003) desconsiderem os sintomas afetivos do TDAH. Os pesquisadores têm voltado os seus esforços ao estudo do TDAH quase exclusivamente, para o ponto de vista sintomatológico. Ao basear-se num critério, embora seguramente muito útil, deixa-se de lado a investigação semiológica e o estudo psicodinâmico com os quais trava o estabelecimento de um critério prognostico adequado e a avaliação de uma correta estratégia terapêutica (BENCZIK, 2005, p.16).

Para Marcelli (1982, apud BENCZIK, 2005,) ¨ a instabilidade motora a que os autores anglo-saxões chamavam de síndrome hipercinética, constituísse no transtorno que mais perturbações ocasionem na escola, chegando às vezes, a limites insuportáveis ¨.

O autor explica que dificuldade escolar é, em geral, uma consequência inevitável deste transtorno, pela dispersão da atenção e pela falta de concentração que ocasiona. As crianças hiperativas apesar de brincarem.

Soifer (1992, apud BENCZIK, 2005, p. 11) afirma que outra característica deste quadro é a impulsividade, podendo aparecer também tendências à fantasia, fabulação e à mentira, para encobrir travessuras. A atividade lúdica neste indivíduo encontra-se muito inibida, na verdade, esta criança não sabe brincar com brinquedos.

As crianças hiperativas, buscam companhia, já que constantemente temem a solidão e o abandono, por seu modo de relacionar-se, invasor e agressivo, despertam a rejeição nos outros.

Ainda segundo o autor, criança costuma fazer birras e ter crises coléricas, passa da palhaçada, recurso que utiliza abundantemente, à agressão clara em instantes. Este quadro se não receber tratamento, poderá conduzir à irrupção psicótica na adolescência ou transformar-se numa caracteropatia severa, sendo frequente a passagem à psicopatia e à delinquência.

Barkley (2002, apud BENCZIK, 2005) afirma que entre 30 e 50% dessas crianças podem estar sujeitas à repetir o ano ao menos uma vez. Cerca de 35% não chegam a completar o ensino médio. Para metade destas crianças, os relacionamentos sociais ficam seriamente comprometidos e para mais de 60% delas, o comportamento profundamente desafiador, leva a maus entendimentos e ressentimentos por parte dos colegas, frequentes desentendimentos e punições e há um grande potencial para delinquência e abuso de drogas mais tarde.

Os reconhecimentos das consequências do TDAHs têm gerado um enorme esforço para a compreensão maior deste transtorno. Internacionalmente, há uma farta literatura sobre o tema, e no Brasil, principalmente nos últimos sete anos, uma série de pesquisas têm se dedicado ao estudo e às pesquisas sobre TDAH, através de inúmeros artigos científicos, artigos em jornais e revistas, entrevistas de especialistas na televisão e no rádio, criação de sites especializados e de associações locais de apoio aos pais e educadores, sendo tema também de vários simpósios, congressos e jornadas (BENCZIK, 2005, p. 13).

Estes distúrbios motores são os principais motivos de queixas dos professores, e pessoas em geral, que lidam com o indivíduo com TDAH. Um dado interessante é que os pais parecem se acostumarem com o comportamento destes indivíduos.

A hiperatividade se apresenta através da dificuldade do indivíduo em controlar seus movimentos, é incapaz de ficar mais do que alguns segundos parado sem realizar movimentos inúteis. Mesmo quando as condições o exigem, ele não é capaz de ficar muito tempo parado. O TDAH sem hiperatividade se apresenta na grande maioria dos casos (SILVER, 1988).

Causas do TDAH

Segundo Goldsmith (1998) não há como precisar as causas etiológicas que levam uma pessoa a ter TDAH, todos os pesquisadores deste problema, mostram mais dúvidas que certezas sobre a doença.

O autor ainda afirma que embora a contribuição genética seja substancial, não é provável que o gene do TDAH causador deste fenótipo, e fundamental em todos os casos da doença, exista.

Afirma ainda que desta forma, o seguimento e a evolução do TDAH em um indivíduo, parecem depender de quais de suscetibilidade estão agindo e de quanto cada um deles contribui para a doença, ou seja, quanto de influência cada um exercerá na formação e entre si.

Os estudos em relação à genética, intensamente investigada, apresentam resultados contraditórios e nenhum dos supostos genes envolvidos nos casos do TDAH, nem mesmo o DRD4 ou o DAT1, pode ser considerado como necessário ou suficiente para o desenvolvimento deste transtorno. Este panorama se deve, em grande parte, a uma heterogeneidade etiológica ímpar, representada pela alta complexidade clínica da doença (ROMAN, 2003, apud ROHDE, MATTOS, 2008).

Segundo Roman (2003, apud ROHDE, MATTOS, 2008), os fatores psicossociais que atuam no funcionamento adaptativo e na saúde emocional da criança, tais como discórdia familiar, presença de transtornos mentais nos pais, parece ter participação importante no surgimento e na manutenção da doença, pelo menos em alguns casos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresenta, de maneiras diferentes, conceitos de TDHA, mas que podem ser interpretados com o mesmo significado, tanto na visão dos professores como dos alunos.

Sendo assim essas concepções são de grande contribuição para a temática que será desenvolvida nesse trabalho, pois orienta em que sentido ao TDHA ainda pode ser estudada, afim de analisar as possíveis origens do problema, para então realizar um levantamento das possibilidades de contribuições acerca dos problemas ainda muito presente no âmbito escolar. Ressaltamos que muito ainda deve ser pesquisado e vivenciados no dia a dia dos crianças e ser feita muitas busca ativa nesse quesito de TDHA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. M. de. Distúrbio da atenção e hiperatividade em questão: Teoria e Terapia: Rio de Janeiro, Artes. 2000.

BENCZIK, E. B. P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DROUET, R. C. R. da. Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Distúrbios da aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ática, 2010.

GOLDESTEIN, S. Hiperatividade: compreensão, avaliação e atuação.

Campinas: Papiros, 2006.

ROHDE, L. A; MATTOS. Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVER, L. B. A. Criança incompreendida: um guia para os pais de crianças com distúrbios de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

O USO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA EDUCATIVA E SUA CAPACIDADE DE GERAR VALORES CONTRÁRIOS À SUA NEUTRALIDADE

EMÍLIA PACÍFICO RIBEIRO DE ASSIS

RESUMO

Este artigo tem como finalidade discutir evidências de valores sobre a tecnologia educacional projetadas nas práticas educativas pelos docentes e que moldam o seu uso no cotidiano das instituições educacionais. Em função disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos com o objetivo de analisar diferentes posições adotadas pelos docentes ao usar tecnologias que fossem capazes de contribuir com valores impeditivos de sua neutralidade. Foram priorizadas na discussão, o significando da prática educativa no contexto da docência, as propostas iniciais do uso da tecnologia na prática educativa e a capacidade das novas tecnologias em gerar valores contrários à sua neutralidade. A análise demonstrou que os valores docentes atribuídos à tecnologia dependem de variáveis, como o desafio de ensinar com qualidade, opções metodológicas, formação do docente e as demandas da sociedade.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; Prática educativa; Formação docente; Neutralidade tecnológica; Valores.

ABSTRACT

This article aims to discuss evidence of values about educational technology projected in educational practices by teachers and that shape its use in the daily lives of educational institutions. As a result, a bibliographical research was carried out in books and scientific articles with the aim of analyzing different positions adopted by teachers when using technologies that were able to contribute with values that hinder their neutrality. Priority was given to the discussion,

the meaning of educational practice in the context of teaching, the initial proposals for the use of technology in educational practice and the capacity of new technologies to generate values contrary to their neutrality. The analysis showed that the teaching values attributed to technology depend on variables, such as the challenge of teaching with quality, methodological options, teacher training and the demands of society.

Keywords: Educational technology; Educational practice; Teaching formation; Technological neutrality; Values.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os avanços tecnológicos iniciaram no século XX, com a descoberta dos meios de comunicação. Em função da descoberta, emerge dois movimentos de uso da tecnologia que são opostos, o denominado modernismo, formado por indivíduos que usam a tecnologia a seu favor e a defendem; e o conservadorismo, formado por indivíduos que vê na tecnologia os seus subjugo. Neste contexto, surgiram os defensores e usuários da tecnologia e aqueles que a negam utilizando de diferentes justificativas. Evidentemente, "[...] toda tecnologia, em si, é neutra", afirma Espírito Santo (2006, p 15). Segundo o autor, a tecnologia não se encontra em um "universo celestial ou demoníaco" (p.15), pois é proveniente de conhecimentos produzidos pela humanidade em resposta a sua criatividade.

Por outro lado, a verificação de que a tecnologia tem sido considerada como neutra, ou seja, desvinculada da compreensão de que há nela valores impressos, para além da ideia de eficiência, induz a pensar sobre o seu papel na educação e na formação docente, em uma abordagem mais ampla de propósitos (ESPÍNDOLA; CERNY; XAVIER, 2020). A abordagem, a que se refere, parte de uma apreensão de que a tecnologia, por apresentar polaridades não é livre, mas controlada pelos seres humanos, resultando na descaracterização de sua neutralidade.

Neste aspecto, considera-se necessário pensar os valores que estão impressos na tecnologia, derivados de cada contexto educativo, pois são eles que conformam suas possibilidades, em consequência dos valores a que são atribuídos a ela pelos docentes. Embora, tem-se a compreensão de que a tecnologia na educação apresente novas possibilidades nas formas de aprender e ensinar, sendo pleiteada por interesses diversos e de maneira irrefletida. Espíndola, Cerny e Xavier (2020) lembram que a situação exige dos docentes uma postura crítica em relação à tecnologia, porém, antes disso, demanda o direito ao acesso a elas, como objeto e procedimento produzidos pelo trabalho humano.

Logo, compreende-se a necessidade de pensar em uma formação docente indutora de reflexões críticas sobre o uso da tecnologia no âmbito educacional, não só como uma ferramenta pedagógica, a ser apropriada no exercício da prática docente, mas também como objeto de estudo, indo, conforme Belloni e Bévort (2009), para além da técnica. Tal tarefa submerge evidências de valores sobre a tecnologia, projetadas pelos docentes em suas práticas, que moldam o seu uso no cotidiano das instituições educacionais. Diante da discussão, foi proposto como objetivo da pesquisa bibliográfica, apresentada neste artigo, analisar diferentes posições adotadas pelos docentes ao usar as tecnologias, deixando evidentes os valores atribuídos a elas, impedindo a sua neutralidade.

SIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA

Analisar os valores atribuídos à tecnologia pelos docentes exige, inicialmente, significar as variáveis que configuraram o sistema de valores que dão identidade a prática educativa exercida pelos docentes. Ao discutir a prática educativa, com ênfase no ensinar, Zabala (1998, p.16) aponta ser necessário "se referir àquilo que configura a prática", alegando que os processos educativos são complexos para que se possa reconhecer facilmente "todos os fatores que os definem" (p. 16). Isso significa que a estrutura da prática obedece a diversos determinantes, e se sustenta nos parâmetros institucionais e organizacionais, em tradições metodológicas, nas possibilidades reais dos docentes, dos meios e condições físicas existentes, entre outros. Para o autor, "a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc." (ZABALA, 1998, p. 16)

No contexto da docência, segundo Zabala (1998), a prática educativa emerge de quatro fontes: (1) sociológica, tem como condicionante a função social da escola; (2) epistemológica, que as condicionam aos objetivos e conteúdos; (3) psicológica, determina a concepção de aprendizagem; (4) didática, estabelece critérios de ensino. Contudo, elas não se situam no mesmo plano, isto é, há "diferentes graus de vinculação e dependência entre elas que nos permitem agrupá-las em dois grandes referenciais" (p. 21): a finalidade da educação e as concepções de ensino que estão estreitamente interrelacionadas.

Libâneo (2013) amplia o campo de aquisição dos valores docentes ao relacionar a prática educativa à sociedade. O autor observa que "o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global, pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social" (p. 14). Assim, a prática educativa, caracteriza-se em "um fenômeno social e universal,

sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades" (p.15). A explicação de Libâneo (2013) também configura sistemas de valores que podem fazer parte da prática educativa no contexto da docência.

Por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, aos assimilarem e recriarem essas influências torna-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações (LIBÂNEO, 2013).

Por fim, nota-se que as conformações atribuídas à prática educativa, em qualquer sistema de ensino, estão intrinsicamente ligadas. Sabe-se que o processo educativo, em situações diversas, é contextualizado social e politicamente (LIBÂNIO, 2013). Deste modo, ocorre uma sujeição à sociedade que faz suas exigências, estabelece seus objetivos e lhe fornece condições, meios e ferramentas de ação, capazes de estabelecer os sistemas de valores que são apropriados pelos docentes ao utilizar qualquer recurso tecnológico, seja ele proposto como "Novas Tecnologias", defendida por Moran como inovadoras (2006, p.10), ou os recursos ditos tradicionais. Subjacente às escolhas exercidas, encontra-se um sistema de valores que contrapõe a neutralidade da tecnologia na educação.

PROPOSTAS INICIAIS DO USO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Ao propor as novas tecnologias na educação e defender a sua capacidade de fazer uma eficiente medição pedagógica, Moran, Masseto e Behrens (2006) propõem aos docentes reflexões sobre o tema e abrem espaços de discussão quanto á aspectos valorativos, que contribuem para o pensamento da não neutralidade da tecnologia na educação. Na apresentação do livro, Novas tecnologias e mediação pedagógica expõem: "Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntas fisicamente e vitualmente" (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2006, p.8). No entanto, existem pontos críticos que devem ser levados em consideração nessa discussão. Por exemplo:

A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade de informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e a atualização do papel e das funções do professor, a formação permanente deste profissional [...], a compreensão e a utilização das novas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servindo para transmitir informações [...], a compreensão da mediação pedagógica [...] (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2006, p.8).

Todos esses pontos críticos merecem ser exaustivamente discutidos, mas devido o enfoque do artigo, as discussões iniciais versaram sobre as questões tecnológicas. Em razão disso, situamos a importância da integração da tecnologia de forma inovadora no processo de aprendizagem, visto que, se aprende na integração de conhecimentos na estrutura cognitiva de maneira não arbitraria (MASINI; MOREIRA, 2017). Para Moran (2006), a aprendizagem é facilitada quando se consegue integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, músicas, lúdicas, corporais. Isso significa que o docente tem diferentes possibilidades de ensino podendo integrar as várias metodologias.

O argumento de Moran (2006) é que os meios de comunicação são importantes para aprendizagem porque operam imediatamente com o sensível, o concreto e a imagem em movimento. Cita, inicialmente, a televisão por desenvolver formas multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens que facilitam a interação com o aluno. O autor apresenta uma série de dinâmicas com a finalidade de orientar o docente ao uso da televisão, indicada como uma nova tecnologia de ensinoaprendizagem.

Na sequência, Moran (2006) apresenta o computador e a internet, como uma proposta metodológica, como ferramentas educacionais mais poderosas em recursos, velocidade, programas e comunicação, por permitir pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias, entre outras finalidades. Da mesma forma, apresenta uma sequência de atividades para se trabalhar em sala de aula usando o computador e a internet. O uso dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizado, implica em transformações sociais e culturais motivadas pela tecnologia da informação e comunicação, argumenta Higuchi et al (2010).

Já Behrens (2006) enfoca a aprendizagem colaborativa, como um paradigma emergente e aponta a tecnologia como ferramenta para a aprendizagem colaborativa. A autora manifesta uma visão utilitarista da tecnologia quando afirma: [...] a tecnologia está a serviço do homem e pode ser utilizada como uma ferramenta para facilitar o desenvolvimento de aptidões para atuar como profissional na sociedade de conhecimento [...] (BEHRENS, 2006, p.96). Na sequência propõe ao docente uma atitude crítica ao comtemplar em sua prática educativa o uso da informática ao utilizá-la com os alunos. Apresenta, como um receituário, diferentes procedimentos de se trabalhar com a tecnologia emergente, com o objetivo de promover a aprendizagem co-

laborativa.

Na perspectiva da mediação pedagógica, Masseto (2006, p.139) observa que [...] "a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento da aprendizagem". Há um valor referente e condicionado a esse processo. Na visão do autor, a tecnologia tem uma importância, apenas como instrumento potencialmente significativo na promoção da aprendizagem do aluno, mas não é capaz de resolver todos os problemas educacionais.

Masseto (2006) ao discutir a tecnologia no campo da mediação pedagógica apresenta a mediação como uma atitude, o comportamento do docente "que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem" (MASSETO, 2006, p. 145). Assim, a mediação pedagógica, quando ocorre com o uso das novas tecnologias deve atuar para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz. Para tanto, conforme o autor, a prática docente deve utilizar ferramentas tecnológicas, por exemplo, a informática, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância, como chats, ou listas de discussão, correio eletrônico. Além de outros recursos e linguagens digitais.

Considera-se Moran, Masseto e Behrens (2006) autores que iniciaram as discussões sobre o uso da tecnologia na prática educativa. O livro "Novas tecnologias e mediação pedagógica", escrito, sua primeira edição em 2000, e na décima primeira edição passou a fazer parte do acervo de todas as escolas da rede pública do estado, financiado pelo banco interamericano, secretaria do estado e do fundo nacional do desenvolvimento da educação. A contribuição dos autores no sentido de demonstrar a não neutralidade da tecnologia e os valores que podem ser dadas a ela é altamente relevante. Contudo, os aspectos intrínsecos as práticas educativas, a serem desenvolvidos pelos docentes, são apresentados como um receituário didático ou um guia a ser apropriado pelo docente ao utilizar as novas tecnologias.

A CAPACIDADE DA TECNOLOGIA EM GERAR VALORES CONTRÁRIOS À SUA NEUTRALIDADE

A tecnologia na educação não deve ser considerada neutra porque quem dita às regras para o seu uso são os valores educativos manifestados pelos docentes em suas práticas educativas. A manifestação de valores docentes foi relatada por Jimenez Penã (2010, p.37) em seu artigo "O aprender e ensinar na era digital, uma experiência significativa". De acordo com a autora, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem estão sob a égide do docente orientador, que busca meios para construir o conhecimento e tornar-se um parceiro dos alunos na caminhada do aprender. Nessa condição, expõe uma "visão crítica do conteúdo e da informação dispersa na internet para aproveitar a sua potencialidade educacional" (JIMENEZ PENÃ, 2010, p.58), caracterizando uma intencionalidade regulada por valores não neutros.

Ao discorrer sobre o tema "Aprendizagem colaborativa e tecnologia interativa" Higuchi et al (2010 p.79), fazem uma relação entre a aprendizagem colaborativa e o ensino, a serem entendidos como uma prática que utiliza em grupos de alunos, métodos e técnicas selecionadas, mediante capacidades que se deseja alcançar, numa ação planejada e coordenada pelo docente na escolha de algumas ferramentas tecnológicas, por exemplo: Wiki; Fórum; lista de discussão; Chat; Portfólio; Mapas conceituais; Correio-eletrônico; Teleconferência ou Videoconferência entre outros (HIGUCHI et al, 2010). Isso significa que o conhecimento valorativo revelado pelo docente, ao planejar a prática educativa, constituirá em importante ferramenta de construção de saberes pelos alunos. Sabe-se que, de acordo com Tedesco (1995, apud HIGUCHI et al, 2010, p.84), "a construção do conhecimento é tarefa das pessoas e não dos aparatos".

Outro estudo realizado, com o "objetivo de identificar e analisar os valores atribuídos às tecnologias digitais na prática educativa", a partir da pesquisa nas produções das narrativas digitais, produzidas por docentes, Espíndola, Cerny e Xavier (2020, p.1) buscaram na Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg e na Teoria das Ideologias da Tecnologia Educacional de Selwyn, explicações quanto à neutralidade da tecnologia e os valores a ela atribuídos. As análises realizadas evidenciaram que os valores atribuídos pelos docentes as TDIC nas práticas pedagógicas, são, em geral, contraditórios. Embora, possam ser categorizados em duas perspectivas: (1) Tecnologia como Eficácia e Progresso e (2) Tecnologia como Possibilidade Democrática e Ressignificação das Práticas Educativas. Assim:

Na medida em que, os significados e compreensões sobre as tecnologias educacionais possuem também valores compartilhados globalmente, podemos reconhecer parte destes nas perspectivas dos professores em formação. Tais valores aparecem, muitas vezes, de forma heterogênea em um mesmo discurso [...], portanto, partir de uma perspectiva crítica, pensamos que a inserção das TDIC nas escolas passa pela reflexão de seus valores, isto é, devem ser problematizadas em suas finalidades. (ESPÍNDOLA; CERNY; XAVIER, 2020, p. 6)

Além disso, foi possível observar a recorrência do discurso de encantamento e a expectativa de que as tecnologias resolvam ou atenuem problemas históricos vivenciados na escola. Contudo, tais expectativas não

delimitam as relações afetivas dos docentes com o processo de ensino e aprendizagem, conforme defendidas por Espírito Santo (2006) e outros. O estudo também evidenciou ideias claras de não identificação com a tecnologia, o que indica a compreensão de tecnologia como neutra.

Um resultado importante do estudo de Espíndola, Cerny e Xavier (2020) centra-se na categoria "Tecnologia como possibilidade democrática e de ressignificação das práticas educativas" (p.11-13), em que foi possível entender que os valores como uma educação centrada no estudante podem representar uma transformação na relação ensino-aprendizagem, baseada na ideia de democratização da informação e comunicação que anteriormente centrava-se na figura do professor. Segundo os autores, na medida em que foram identificados os valores ou verificado sua indeterminação, há demandas a serem incorporadas criticamente ao processo educativo. Devido a vários equívocos encontrados nas narrativas, foi apontado que:

[...] as tecnologias educacionais são ambíguas, na medida em que se apresentam como capazes de ressignificar antigas práticas de ensino, mas preparam ao mesmo tempo o terreno para os reformadores da educação e seus desejos particularistas por meio da privatização do ensino [...]. A importância de levar em conta os valores de tecnologia propostos pela comunidade [...] de um grupo específico de professores, a fim de contribuir com possibilidades democráticas de tecnologias, não descarta a possibilidade de que tais demandas, por sua vez, estejam mais próximas dos propósitos tecnocráticos do que gostaríamos (ESPINDOLA, CERNY E XAVIER, 2020, p 14).

A formação docente no contexto tecnológico vem redimensionando o papel do professor e suas formas de delimitar a neutralidade da tecnologia educacional. Tal feito pode ser observado nos estudos de Costa (2017) que discutiu a formação docente no contexto midiático, segundo o autor, o processo de ensinar e aprender utilizando tecnologias implica conhecer a cultura do aluno e suas formas de relacionar no contexto social. É útil, para melhorar as estratégias didáticas do docente e estabelecer conexões mais vantajosas entre o ensino e a aprendizagem. Contudo, neste aspecto, a formação docente deve ser pautada em discussões críticas quanto à potencialidade da ferramenta em uso. Sabe-se que diversidade de concepções pedagógicas pode atuar como fator limitante da prática, e ampliar ou reduzir os valores atribuídos a tecnologia quanto aos "conhecimentos necessários para a apreensão, domínio e aplicação das tecnologias [...]" (COSTA, 2017, p. 85). Nas considerações, o autor realça a importância da formação docente para o uso da tecnologia midiática, deixando subjacentes ideias de que a tecnologia não é neutra, ou seja, ela tem o seu valor no contexto da prática docente.

As mídias são meios tecnológicos, canais complexos que viabilizam a circulação da informação e podem colaborar para a transformação da informação em conhecimento sistematizado e crítico. [...]Os recursos multimidiáticos têm configurado novos espaços de relações sociais, mediado a comunicação entre os sujeitos por meio de linguagens alternativas e ensejado estratégias alternativas de produção do conhecimento. É no bojo dessas transformações que a escola deve se projetar, procurando se adequar a essa nova realidade, polvilhada pelos mais diferentes canais de comunicação, expressão, linguagens, possibilidades de interação e formas de compreensão dos fenômenos sociais. Para isso, a formação continuada dos professores apresenta-se como alternativa para a esperada adequação [...] (COSTA, 2017, p. 87).

O estudo de Francisco, Ferreira e Goulard (2019) complementa as ideias dos autores anteriores discutindo algumas proposições a respeito da formação inicial e continuada de docentes de Língua Portuguesa, na perspectiva das tecnologias digitais de comunicação, visando reelaboração e reconfiguração de suas práticas pedagógicas. Para os autores, a apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais torna-se importante para dar sentidos e funções e as informações. Isso implica em formação docente, na perspectiva reflexiva, acerca dos usos das tecnologias na sociedade e, de modo especial, sobre os usos pedagógicos da tecnologia digital. A preocupação em garantir práticas educativas, por exemplo, relativas à exploração das múltiplas linguagens, das estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos produtores dos textos estudados e dos usos sociais dos discursos que circulam na sociedade da informação, revela uma visão da não neutralidade da tecnologia nos modos de ressignificar à docência.

Por outro lado, a definição inicial apresentada de que "o letramento digital envolve conhecer as ferramentas tecnológicas e seu funcionamento, porém ocorre o desconhecimento de como utilizá-las, com o objetivo de propiciar aprendizagens e obter conhecimento" (FRANCISCO; FERREIRA; GOULARD, 2019, p. 111-112) é entendida por Peixoto e Araújo (2012) como uma visão instrumental, devido ao uso e a incorporação das tecnologias e dos instrumentos tecnológicos em um determinado contexto de uso, reforçando a sua neutralidade.

Para Peixoto e Araújo (2012), os efeitos do uso da tecnologia na educação dependem da maneira como é apropriada pelos docentes. Pode-se optar por um modelo instrucional e transmissivo ou pelo modelo de aprendizagem autônoma e colaborativa. A escolha, nesse caso, pode determinar a condição de neutralidade ou não neutralidade atribuída à tecnologia pelo docente. Na verdade, "as tecnologias são construtos sociais, ou seja, não

podem ser vistas apenas como o fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico" (PEIXOTO E ARAÚJO, 2012, p. 264). Em outras palavras, "são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento da história e em contextos particulares" (p.264). Logo, as ferramentas tecnológicas e o meio social se interatuam de acordo com uma dinâmica de reciprocidade não de neutralidade.

Os autores propõem ao docente contar com o enfrentamento desta complexidade teórica e prática para superar as explicações simplistas, o julgamento das práticas ou a imposição de normas para alunos e para eles próprios, que encaram um mundo povoado pelas tecnologias. Sobre isso Bévort e Belloni (2009) recomendam ao apresentar estudo sobre a mídia-educação, sobre seus conceitos e suas ações:

Para que a sociedade da informação seja uma sociedade plural, inclusiva e participativa, hoje, mais do que nunca, é necessário oferecer a todos os cidadãos, principalmente aos jovens, as competências para saber compreender a informação, ter o distanciamento necessário à análise crítica, utilizar e produzir informações e todo tipo de mensagens [...]. Mídia-educação é importante porque vivemos num mundo onde as mídias estão onipresentes, sendo preciso considerar sua importância na vida social, particularmente no que diz respeito aos jovens. Promover a mídiaeducação é importante também porque as defasagens, que separam muitas vezes os sistemas educacionais do mundo que nos rodeia, prejudicam a formação das novas gerações para a vida adulta (BÉVORT; BELLONI, 2009, p 1081)

Pelo exposto, pode se dizer, que a capacidade das novas tecnologias em gerar valores contrários à sua neutralidade, está centrada na formação do docente que requer conhecimentos teóricos e práticos. Formação, segundo Libânio (2013), focada na aprendizagem escolar, que deve ser vista como uma atividade planejada, intencional e dirigida. Por outra forma, os valores gerados pela tecnologia é consequência de atitudes favoráveis que se encontram naqueles que vivenciam a sala, e precisam a todo o momento lidar com a realidade dos alunos, como também daqueles que dedicam a realizar pesquisas sobre o uso da tecnologia na educação, capazes de subsidiar as práticas docentes. Por exemplo, pesquisa realizada por Amaral Rosa, Eichler e Catelli (2015) que teve por objetivo investigar as representações dos docentes sobre a relação entre o ensino dos conteúdos da disciplina e as tecnologias digitais, com a finalidade de identificar aspectos que permeiam ou circundam as estratégias didáticopedagógicas. Pesquisas com essa finalidade implicam em vislumbrar, por exemplo, os valores intrínsecos à tecnologia digital no ensino, bem como, reduzir a neutralidade da tecnologia na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As posições adotadas pelos docentes ao usar a tecnologia em que deixam evidentes os valores atribuídos a ela, e que impede a sua neutralidade, situam-se no campo da prática educativa, quando se observa um movimento em prol do uso da tecnologia educacional nas Instituições de ensino, seja ela do nível básico ou superior. Verifica-se que os valores docentes atribuídos à tecnologia dependem de variáveis, como o desafio de ensinar com qualidade, opções metodológicas, formação do docente, as demandas da sociedade.

A partir dessas variáveis, a prática educativa busca estabelecer objetivos, fornecer condições, meios e ferramentas de ação promotoras de valores, que são apropriados pelos docentes ao utilizar os recursos tecnológicos ao ensinar. Ao aderir à tecnologia, o docente, manifesta estes valores, contribuindo para a não neutralidade da tecnologia na educação.

Contudo, a capacidade das novas tecnologias em gerar valores contrários à sua neutralidade, inicia-se na formação do docente e os valores ocasionados pela tecnologia é consequência de atitudes favoráveis daqueles que desejam melhorar a qualidade do seu ensino e adequar a sua prática ao contexto dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL ROSA, M, P.; EICHLER, M. L.; CATELLI, F. "Quem me Salva de ti?"

Representações docentes sobre a tecnologia digital. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 84-104, jan./abr., 2015. DOI - http://dx.doi.org/l 10.1590/1983-211720175170104

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Moran, J.M.; Masseto, M. T.; Behrens, M. A. (Orgs). 11ed. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

BÉVORT, E. BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso 12/10/20.

COSTA, J. R. Possibilidades, Desafios e Horizontes para a Integração das Mídias na Educação. Revista Brasileira de Educação e Cultura, n. XV, p. 71-91, jan./jun., 2017. Disponível em: http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura. Acesso: 08/01/21

ESPÍNDOLA, M. B. de; CERNY, R. Z.; XAVIER, R. S. As perspectivas de tecnologia dos educadores em formação: valores em disputa. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-17,

e3833009, jan./dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271993833

ESPÍRITO SANTO, R. C do. Desafios na formação do educador: retomando o ato de educar. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Práxis).

FRANCISCO, E.; FERREIRA, H. M.; GOULARD, I. do C. V. Letramento digital: do uso das tecnologias digitais à formação dos professores de língua portuguesa, o que se discute sobre isso? Texto Livre Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 109-127, set./dez. 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.3.109-127

HIGUCHI et al. Aprendizagem colaborativa e tecnologia interativa. In: Aprendendo significativamente: uma construção colaborativa em ambientes de ensino virtuais e presenciais. E. F. Masini, M. de los D. J. Peña (Orgs.). São Paulo: Vetor, 2010, p.37-59.

IMENEZ PENÃ, M. de los D. O aprender e ensinar na era digital: uma experiência significativa. In: Aprendendo significativamente: uma construção colaborativa em ambientes de ensino virtuais e presenciais. E. F. Masini, M. de los J. Peña (Orgs.). São Paulo: Vetor, 2010, p.37-59.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASINI, F.S.; MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa na Escola. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MASSETO, M. T.; Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Moran, J.M.; Masseto, M. T.; Behrens, M. A. (Orgs). 11ed. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, J.M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 11ed. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias áudio visuais e

telemáticas. In: Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Moran, J.M.; Masseto, M. T.; Behrens, M. A. (Orgs). 11ed. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

PEIXOTO, J; ARAÚJO, C. H. dos S. Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar, 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 30/12/20.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução: Ernani F.da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS IMPOSTOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

ERILENE GOMES DA SILVA

RESUMO

O presente artigo busca através da pesquisa bibliográfica compreender os desafios impostos à formação continuada de professores para uso das novas tecnologias.

Vivemos em um mundo tecnológico, onde entender e operar as tecnologias se faz extremamente necessário. Podemos assim comparar tais saberes como a importância da alfabetização, pensada aqui de maneira ampla, dialógica e situada dentro de um contexto histórico social, utilizaremos assim, o termo letramento digital ou cultura digital, compreendida dessa forma por uma construção humana feita a partir de nossas relações com o outro.

Segundo Vigotsky (2007, p. 100), a natureza social da aprendizagem se dá por meio das interações que são oportunizadas aos indivíduos a partir do meio social em que este esteja inserido.

Dessa necessidade de aprendizagem e de construção com o meio surge o desafio de formar professores de forma crítica e autônoma, para que estes operem as novas tecnologias de modo a ampliar seu fazer pedagógico e possibilitem a esses profissionais um olhar abrangente e reflexivo sobre as mídias.

Esse é um grande desafio quando pensamos nas escolas e nas estruturas existentes dentro do contexto escolar, muitos professores não nasceram inseridos nas tecnologias e fazer uso dessas ferramentas acaba sendo um grande desafio.

Nesse cenário surge o Coordenador pedagógico com a importante tarefa de articular aprendizagens significativas a todos os envolvidos no processo educativo, exigindo desse profissional um constante aprimoramento em diferentes e diversas frentes de acordo com suas demandas.

Compreendendo o tamanho desse desafio e considerando os territórios escolares diversos, buscamos entender o que os autores estão falando sobre letramento e/ou cultura digital, desvelar os desafios que envolvem a formação continuada dos professores, sugerir possíveis caminhos entendendo e valorizando o papel de todos envolvidos no processo educativo.

Desse modo, o presente artigo não pretende dar uma resposta única a tais desafios, busca simplesmente dialogar com as discussões já existentes dentro do âmbito escolar.

Palavras-chave: Letramento digital, Cultura digital, Formação continuada de professores, Coordenação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo tecnológico, advindo do uso de computadores e principalmente pela internet, o que impõe às escolas um conhecimento fecundo sobre as tecnologias e suas utilizações. Acredita-se que as crianças por nascerem inseridas nesse mundo tecnológico dominem suas linguagens e façam o uso delas de forma consciente. O que ocorre é que nem sempre isso acontece na prática, muitas vezes os alunos operam as ferramentas tecnológicas, mas não fazem a crítica sobre seu uso e possibilidades.

Nesse cenário o papel mediador do professor se torna cada vez mais necessário, pois ele contribui para o letramento digital de seus alunos de maneira crítica e consciente. Por sua vez os professores em sua maioria não nasceram inseridos nesse contexto tecnológico, mas por conta das necessidades apresentadas em sua prática educativa necessitam a todo o momento estar especializando-se e aprendendo com as novas tecnologias.

Para ROJO (2007, p.63), "os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais".

Para que isso aconteça de forma eficaz é preciso que a formação continuada dos professores seja abrangente e que esses possam estar desenvolvendo habilidades reais que os auxiliem a ampliar seus conhecimentos e que os proporcionem conhecimentos e habilidades para que façam a mediação entre os alunos e as tecnologias.

Com essa perspectiva de formação continuada em mente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em busca de entender como os autores percebem a necessidade do letramento e/ou cultura digital e quais desafios precisamos superar por conta dessas novas exigências.

DESENVOLVIMENTO

Hoje mais do que nunca podemos ver como o mundo digital e as tecnologias da informação influenciam nosso dia a dia. Vivemos uma era onde as tecnologias estão presentes na maioria das ações que realizamos, elas permeiam nossas ações e entendê-las é ferramenta necessária para uma vida social plena, onde o cidadão esteja realmente inserido, conhecedor de suas possibilidades e desafios.

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. (XAVIER, 2002, p. 1)

Segundo Magda Soares (2003), "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno."

Considerando o letramento digital uma habilidade a ser desenvolvida na escola, entendemos que a sua constante formação é necessária à vida dos diversos atores escolares,principalmente ao professor, e esse letramento deve ser feito de maneira crítica para que todos os envolvidos possam responder e agir no mundo digital que os cercam.

[...] para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, "é preciso compreender, inserir se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura". O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. (SOARES, 2003).

Para que o indivíduo possa agir de forma crítica no mundo esse letramento deve compreender formas de apropriação profundas que permitam a utilização de diferentes formas de comunicação em diferentes espaços, sejam eles virtuais ou não. Provendo ao aprendente a capacidade de refletir sobre seu uso.

Para Costa e Couto (2013, p.3), "não basta apenas inovar a prática educativa sem o objetivo de contribuir à reconstrução significativa de conhecimentos, isto é, preparando o indivíduo para a vida em sociedade".

Quando pensamos no universo escolar entende-se aqui que não basta prover as escolas com equipamentos tecnológicos, esses precisam estar alinhados ao PPP da unidade escolar, pois a realidade de uma comunidade é totalmente diferente da outra. Respeitar esse território e como sua comunidade se constitui é essencial, é um ato que requer um comprometimento com o público, seja com o dinheiro público seja com a compreensão daquilo que a sociedade espera da escola. Por esse motivo, apropriar-se e entender seu território é questão fundamental para uma parceria frutífera entre escola e comunidade.

Logo o letramento digital não se limita ao simples conhecimento técnico do uso das ferramentas tecnológicas ele requer uma ampliação de consciência sobre o uso dessas tecnologias e de suas práticas sociais.

De acordo com Xavier (2002), ser letrado digital requer mudanças na forma de ler e escrever os códigos e sinais não verbais, pois a forma de agir e estar no mundo digital requer outras habilidades.

Mesmo com a maioria de nossos estudantes tendo nascido e/ou crescido dentro de uma cultura midiática, é importante salientar que nem sempre sabem usar as ferramentas tecnológicas de forma crítica e consciente. Podemos ver a importância do trabalho do professor quando este compreende o letramento digital de seus estudantes, educando-os para o uso consciente das ferramentas de forma a ampliar suas capacidades comunicacionais e de interação.

O PNE 2014, surge com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. A Lei 13.005/14 estabelece 20 metas que devem ser atingidas num prazo máximo de 10 anos. Com a implementação da Lei as tecnologias passam a ser uma potente estratégia de acesso ao ensino e de promoção ao protagonismo na aprendizagem. Podemos ver sua importância nas seguintes metas;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

Segundo a BNCC , a cultura e o letramento digital são competências básicas que devem ser desenvolvidas em todos ao longo de todo o ensino básico. Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base direciona a educação brasileira para uma formação humana integral e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Esse protagonismo deve ser trazido ao cotidiano de todos os envolvidos no processo educativo. É importante que o professor promova aos alunos o entendimento sobre a crítica quanto ao consumo das tecnologias de forma consciente e responsável, tanto na escola quanto na vida cotidiana, para que assim esses se tornem autônomos quanto ao uso das tecnologias. Mas e ao profissional da educação está sendo oferecida essa mesma gama de oportunidades para aquisição e reflexão sobre essa prática educativa?

Mesmo com toda tecnologia que nos cerca muitas vezes a falta de uma formação abrangente faz com que professores se sintam despreparados para lidar com esses desafios impostos pelas tecnologias que se alteram de forma constante

"Com uma diversidade de recursos tecnológicos os professores continuam habituados, em sua maioria, a continuarem utilizando os mesmos recursos didáticos de anos ou até décadas atrás mantendo-se em sua zona de conforto por falta de conhecimento e desinteresse do uso das tecnologias em sala de aula ou por ser mais cômodo permanecer utilizando o mesmo material que muitas vezes está desatualizado". (SILVA, 2018, p.4),

Para Gavassa (2020), hoje o digital se faz essencial para as atividades sociais humanas, desse modo nos tornamos cada vez mais dependentes das tecnologias.

O Currículo da Cidade de São Paulo diz; "Se é certo que as TIC podem oferecer muito mais, será necessário aprofundarmos as concepções sobre essas tecnologias, educação e currículo, entendendo como elas funcionam e como podem ser adaptadas aos diferentes contextos e situações escolares, transforman-

do informação em novo conhecimento"

Segundo Costa e Couto (2013), a era ciber nos trouxe novas práticas de leitura e escrita, mediadas pelo uso de computadores e da internet, colocando a escola frente a novos desafios, que são a formação inicial e continuada de seus professores e a inserção de novas tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

A constante inovação e o rápido ritmo com que as tecnologias se modificam, trazem um constante desafio aos educadores, pois estes precisam conhecer as diferentes formas de alfabetização digital , e sua influência está presente na rotina dos alunos .

De acordo com Gavassa (2020), a primeira máquina programável foi um tear em 1801, desenvolvido por Joseph- Marie Jacquard, com seu invento era possível tecer diferentes padrões de tecido sem ter que alterar a parte mecânica do equipamento. O termo internet surgiu em 1970 trazido pelo norte- americano Vonton Cerf. para autora, " a evolução destas invenções trás para nossas mãos os smartphones, união de muitas funcionalidades em um mesmo aparelho que facilitam e alteram nossos hábitos e práticas sociais do dia a dia".

"o ciberespaço se apropria de diversas linguagens e diferentes configurações dessa forma, propiciando novos ambientes socioculturais".

Entendendo o espaço escolar como fonte de diversas experiências e de aprendizagens que permitam a todos os envolvidos uma ressignificação de saberes e possibilidade de aquisição de novos saberes e produções, percebe-se a importância do coordenador pedagógico como figura central no processo de formação dos professores, pois sua ação permite discussões e novas aprendizagens no contexto educativo, possibilitando a geração de debates acerca do uso adequado das novas tecnologias.

Cabe ao coordenador pedagógico uma importante desafio no processo de ensino-aprendizagem por ser o principal articulador das aprendizagens dentro do espaço educativo. O coordenador ao direcionar um novo olhar para o letramento digital, propicia a seus pares um momento de busca por novos meios de como agir nesse mundo cada vez mais globalizado e tecnológico.

Para além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais.(...) Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso que um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências.

(DIAS E NOVAIS, 2009, p. 6 apud COSTA E COUTO, 2013, p. 6).

Ao ensinar a aprender o coordenador proporciona aos envolvidos um processo de formação continuada, assim a ressignificação de conhecimentos no contexto escolar acontecerá de modo criativo, plural e reflexivo.

Entende-se assim, a importância da formação dos professores e o uso consciente das ferramentas tecnológicas que possibilitam ao educador ampliar suas capacidades comunicativas e de interação com os alunos inovando e fortalecendo sua prática educativa, passando a agir como um letrado digital, pois manuseia os recursos digitais e, principalmente, insere estas ferramentas em sua práxis pedagógica.

Na Cidade de São Paulo temos o Currículo de tecnologias e aprendizagens que traz a seguinte orientação;

"A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática coletiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão". (CCSPTPA, 2018)

Para que isso ocorra de forma efetiva acreditamos que as parcerias entre coordenação e professores são essenciais. O coordenador deve fazer uso do espaço de formação contínua para contribuir com essa formação e aprimoramento, para tanto é necessário que esse também esteja inserido no processo de formação oferecido pelas instituições responsáveis.

Segundo a LDB 9394/96, "Art. 13. A formação continuada em serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas".

Sendo assim, o coordenador pedagógico tem o desafio de lidar com as linguagens tecnológicas que mudam a todo momento, lidar com as diversas demandas decorrentes da coordenação e proporcionar à equipe momentos de aprendizagens significativas, construindo assim em seu contexto escolar conhecimentos que possibilitem a reflexão, e a construção de novas práticas educativas. Aos professores cabe identificar suas principais dificuldades e junto com a equipe aproveitar esse momento de reflexão em busca de sua melhora profissional e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre os desafios impostos à formação continuada de professores frente às novas tecnologias, essas entendidas não como mera aquisição de tecnologias e ou equipamentos, mas vistas com um olhar amplo, onde o letramento e a cultura digital passam a prover os indivíduos envolvidos no processo permitindo a esses agir de forma crítica e consciente em diferentes contextos onde a tecnologia esteja presente.

Entendemos assim o importante papel exercido por cada um dos atores envolvidos no processo educativo. Valorizando como cada um contribui para o sucesso de todo o processo de aquisição de novas linguagens e saberes.

A formação continuada dos professores é essencial e deve acontecer dentro de seu ambiente de trabalho junto a seus pares, pois assim promove o enriquecimento dos saberes coletivamente construídos pelo grupo.

As novas tecnologias ainda são um desafio para a maioria dos professores, pois apesar de alguns terem contato com as tecnologias muitos ainda sentem dificuldades devido a constante mudança das ferramentas tecnológicas.

Assuntos referentes às tecnologias e ao letramento digital precisam ser tratados no cotidiano escolar, no momento de suas formações diárias ou planejadas para momentos coletivos onde haja espaço para o debate e a reflexão.

Dessa forma, cabe ao coordenador pedagógico o importante papel articulador dessas aprendizagens através das parcerias com os professores, além da consciência dos desafios impostos a seu fazer pedagógico para a construção de uma escola onde todos possam ser protagonistas na aquisição de novos saberes.

Entendemos as dificuldades para que tais encaminhamentos se tornem efetivos nas práticas pedagógicas, com tudo acreditamos que ao abrir espaço para a reflexão possibilitamos que novas pontes de aprendizagens surjam e que cada comunidade escolar vá construindo formas de lidar com essas questões.

O presente projeto não pretende findar tal assunto, pois várias são as vertentes que contribuem para a formação continuada dos professores, várias são as necessidades e refletir sobre isso é fundamental para todos que pensam e acreditam em uma escola pública de qualidade e que respeita as diferenças existentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

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

2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 07/09/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.

Brasília: MEC, 2001c.

COSTA, T. S.; COUTO, F. P. O coordenador pedagógico e a formação continuada docente: em foco o letramento digital. Bahia : Editora Realize. 2013.

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem. 2. ed.

São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 62-85.

GAVASSA, Regina Célia F.B. A cultura digital e a educação : novas formas de comunicação e aprendizagem. Magistério/ Secretaria Municipal de Educação. n. 8, p (6 a 12)- São Paulo - SME/ COPED, 2020.

ROJO, Roxane. LETRAMENTOS DIGITAIS – A LEITURA COMO RÉPLICA ATIVA Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. Disponível em :

2007https://www.scielo.br/j/tla/a/FRjcZrf5jtsZqxTD5G8rhgs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06/10/2021.

SILVA, Gezica Laura Da. O uso dos multimeios didáticos na educação infantil.

Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48395>. Acesso em: 05/09/2021 22:06.

SOARES,Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.2003.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Xavier, Antônio Carlos dos Santos . Letramento digital e Ensino. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt format=pdf>.Acesso em 02/09/2021 às 17:45.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ESTER FERNANDES PEREIRA

RESUMO

A proposta deste artigo é abordar concepções de Ferreiro & Teberosky, Kleiman entre outros autores, sobre o papel da educação infantil no processo de alfabetização. A alfabetização com bases no letramento que começa desde cedo e valoriza cada conhecimento da criança. Ambos não ocorrem através de cópias e memorizações, mas auxiliando no processo de construção das aprendizagens da criança, proporcionando a aprendizagem significativa de maneira que desenvolvem-se capacidades como o entendimento e interpretação dos diferentes acontecimentos do mundo e sociedade; partindo da família e comunidade, dentro dessas instituições valorizando a cultura, e todos conhecimentos adquiridos antes da chegada à escola. Podemos afirmar que para eficácia da alfabetização, deve-se inseri-la de maneira que o indivíduo reconheça a importância desta em sua vida.

Palavras chaves: Alfabetização, Letramento e Educação infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to approach conceptions of some authors like Ferreiro & Teberosky, Kleiman, among other, on the role of early childhood education in the literacy process. Education based on literacy that starts from an early age and values each child's knowledge. Both do not occur through copying and memorization, but assisting in the process of building the child's learning, providing meaningful learning in a way that develops capacities such as understanding and interpretation of different events in the world and society; starting from the family and community, within these institutions valuing the culture, and all knowledge acquired before arriving at school. We can say that for literacy to be effective, it must be inserted in a way that the individual recognizes its importance in his life.

Keywords: Literacy, Literacy and Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil não tem como objetivo alfabetizar, mas sim propiciar o letramento às crianças, sendo esta a discussão central deste artigo.

Para tanto pretendemos estudar concepções que definem a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança, tal como o reconhecimento de seu papel social no processo do desenvolvimento cognitivo, pois partindo da concepção de letramento, ao chegar à escola a criança não deve ser somente inserida na aprendizagem das letras, sílabas, palavras, formas e números, mas sim, antes disso ela deve ser vista como um sujeito ativo e dotada de conhecimentos prévios, assim o educador deve reconhecer esses saberes que chegam com os educandos, trabalhar partindo deles para que as crianças ampliem seus conhecimento de mundo e sociedade.

Neste artigo criticaremos a forma errônea do ensino mecânico, voltado a cópias de letras, sílabas, palavras, sendo em letras bastão, cursiva e também cópias de números e sequências numéricas, de forma automatizada sem trazer significado e contextualização. Esse ensino é aplicado de forma impositiva, fazendo com que as crianças se alfabetizem através da memorização, mesmo não sendo o propósito da educação infantil alfabetizar , ou seja utilizando o método sintético, que segundo a dissertação de mestrado da Profª. Maria Inêz Cesca (2000) é "o mais antigo; usado na Grécia e Roma Antiga tem mais de 2.000 anos. Parte do elemento para o todo, isto é, da letra para a sílaba e da sílaba para a palavra, propõe partir dos elementos mais simples para chegar aos mais complexos".

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O propósito da educação infantil é auxiliar no entendimento sobre os acontecimentos do cotidiano, compreender o papel do indivíduo na sociedade e diferentes maneiras de construir novas aquisições de aprendizagens, considerando o papel construtivo da criança, sua capacidade e competência para propiciar essa construção.

Toda criança ao chegar à escola traz consigo conhecimentos prévios que aprenderam no seu convívio social, assim a escola deve valorizá-los, proporcionando situações para ampliar esses conhecimentos, reconhecendo a importância deles na vida de cada um e assim incentivando cada vez mais o interesse em aprender, auxiliando o educando na construção de seus conhecimentos, tendo uma escutá atenta aos interesses deles, seus saberes prévios e partindo disso estimular novos conhecimentos para que ocorram as aprendizagem de maneira agradável, prazerosa e significativa. Com isso o próprio aprendiz será o construtor da sua aprendizagem, e reforçamos essa ideia com as palavras de (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999,p. 32)

"A obtenção de conhecimentos é um resultado da própria atividade do sujeito". (É útil recordar aqui- ainda que não o possamos desenvolver – que a epistemologia genética é a única em postular a ação como origem de todo conhecimento, incluindo o conhecimento lógico- matemático). Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que "faz muitas coisas", nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara,exclui, ordena, categoriza (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser

copiado, dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo".

Deve-se considerar a importância do "Ser criança", o papel do brincar, que faz parte do próprio desenvolvimento infantil, da necessidade do "faz de conta", do imitar, do descobrir vivenciando, pois a criança aprende enquanto brinca e as aprendizagens que ocorrem durante as brincadeiras são prazerosas e significativas para ela.

As crianças trabalham o corpo, seus movimentos, pensamentos, problematizam, raciocinam, socializam, investigam, solucionam problemas em suas ações durante as brincadeiras. Escreve e comunica o mundo através de seus desenhos, descobrem e inventam histórias através das imagens. São sujeitos ativos, dotados de capacidades, adquirem conhecimentos em suas vivências e na educação infantil devem ter liberdade para isso.

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL X ENSINO MECÂNICANIZADO

Precisamos entender como iniciou o conceito de letramento, que segundo KLEIMAN (1991, p.15):

"O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de superar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita".

Assim podemos dizer que o conceito de letramento vem como um avanço correspondendo às mudanças sociais, de mundo e consequentemente do processo de alfabetização. Vejamos a definição do letramento escrita por KLEIMAN (1991, p.19).:

"Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (CF. Scribner e Cole 1981)".

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de práticas social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passa a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita".

O letramento valoriza os conhecimentos prévios adquiridos dentro e fora do âmbito escolar e os une para maior eficácia da aprendizagem do indivíduo. Ele busca o desenvolvimento através do conhecimento sociais e do mundo e não se limita à decodificação de códigos escritos, ele é a ferramenta que quebra com uma prática escolar que só visa a decodificação dos códigos, como dito por FERREIRO e TEBEROSKY (1999, pag. 20):

"Os fenômenos do letramento, então, extrapolam o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes".

Ao pensarmos no papel da escola vemos que se tem a proposta de inovar, partindo da concepção de letramento que não limita o processo de alfabetização, ou seja, que não se restringe à decodificação dos símbolos da escrita, e sim une e valoriza os conhecimentos já existentes em cada indivíduo e assim partindo deles inserir o educando no processo de decodificação dos símbolos. Porém, infelizmente essa concepção ainda não é a realidade de muitas instituições de educação infantil e anos iniciais, pois muitas ainda utilizam o método sintético, onde encontramos os sistemas mecânicos. Na concepção de letramento valoriza-se a vivência com o mundo dentro e fora da escola, partindo do todo para depois explorar as partes. Um trabalho contrário ao dos sistemas de alfabetização sintéticos, que iniciam decodificando o símbolo (as letras), depois sílabas e por último a construção das palavras, com o letramento se tem a proposta de iniciar-se do todo para depois partir para decodificar suas partes, ou seja, no letramento parte-se de contatos com leitura de diferentes textos, histórias, cantigas e etc., onde se trabalha com a leitura expositiva feita pelos professores (as), o contato com os diferentes textos escritos, leituras compartilhada, considerando o contexto e significado dos materiais a serem disponibilizado às crianças, que sejam conhecidos por elas, ou tenha valor e que façam sentido, de forma que possam compreender e que tenha significado, pois se assim não for estaremos novamente cometendo o mesmo erro que o sistema de decodificação por base da decoração.

Hoje a tecnologia se faz muito presente em nossas vidas, a cada dia o nosso mundo fica mais tecnológico, os avanços ocorrem em uma rapidez tremenda, as crianças já nascem tendo contato com essa tecnologia, isso ocorre devido ao investimento, cada vez mais maior, em tecnologias e acessibilidade. As pessoas precisam criar, as indústrias precisam inovar para suprir a necessidade de

uma sociedade que se desenvolve constantemente, a concorrência também cresce e as pessoas precisam se atentar às mudanças e se atualizarem. Hoje não se exige somente um profissional que saiba ler, escrever e que tenha uma boa caligrafia, mas sim um profissional que inove, que crie para sustentar o mercado, que se destaque, que se comunique e interaja com a equipe e clientes, considerando esses aspectos da nossa sociedade, qual deve ser o papel da educação para atender essa necessidade atual?

A escola não pode ser uma instituição limitadora, que imponha que a criança cumpra e aprenda somente o que lhe é estipulado dentro de seu currículo, e sim seu currículo deve ser flexível para que ao invés de restringir possibilidades, possa ampliar os conhecimentos trazidos pelas crianças e some novos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento, pois futuramente elas serão introduzidas nesse mercado que se inova e se exige cada dia mais.

Sempre escutamos um dito popular que é: "as crianças são o futuro da geração", mas que futuro queremos para as próximas gerações? Com certeza em pensarmos no futuro dizemos que queremos o melhor, mas será que a educação está contribuindo para isso? A tecnologia avança, o mundo se transforma a cada instante e as crianças seguem juntas nesse percurso, e a educação também deve acompanhar e transformar para adequar-se, uma criança que antes passava tempo copiando letras para decorar, depois repetindo as sílabas até chegar às palavras e repetindo o mesmo processo por diversas vezes até se concluir a "alfabetização". Vejamos o que nos diz Ferreiro & Teberosky (1999, p. 22) a respeito do método sintético:

"As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala.

Estes princípios não são expostos somente como posturas metodológicas, mas correspondem também a concepções psicológicas precisas. "Com efeito, ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre resposta sonora a estímulos gráficos"

Propondo o fim do sistema de cópias surge o conceito de letramento e com ele a proposta de inovar e acabar com um analfabetismo que predomina, o analfabetismo funcional, pois do que se adianta decodificar um símbolo sem o entender? Do que adianta escrever sem compreender o que se escreve? Se antes isso bastava, com as exigências de hoje uma alfabetização sem compreensão não é útil, pois a vida requer mais do que isso, quer sujeitos criativos que conseguem solucionar diferentes situações. E as crianças pedem uma educação na qual não as cansem, e sim que as motivem a aprenderem cada vez mais, que relacionem suas aprendizagens às suas vivências, atribuindo sentido ao seu mundo, que ocorra de maneira prazerosa e não imposta e obrigatória. Vejamos os benefícios trazidos às crianças citadas no (RCN, MEC, Vol.3, (1998, Pag.: 121 e 123).

"Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever" [...] "a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas".

Por outro lado, encontramos escolas, em sua maioria de ensino privado, competindo por clientes que se deparam com pais, sem entendimento ou sem tempo para seus filhos, que estão preocupados com o crescimento dos filhos, que almejam que aprendam para conseguirem entrar em uma boa universidade e consigam um bom emprego. Assim, essas escolas vão em busca de sistemas de ensino que "supram" as necessidades desses pais e que mostrem resultados rápidos. Desta forma acreditam que o melhor método são apostilas com grande quantidade de atividades repetitivas. Os pais procuram essas escolas acreditando que elas ofereçam materiais didáticos supostamente "milagrosos" que farão com que seus filhos ingressem ao primeiro ano alfabetizados e ainda familiarizados com a escrita em letras cursivas.

Com autorização dos pais essas escolas passam a encher seus filhos de informações, que não são significativas e sim de inúmeras páginas de cópias e memorizações, que causa cansaço, pois a criança não aguenta passar boa parte do dia copiando, elas querem mais do que esses métodos podem oferecer, querem descobertas nas quais participem ativamente, querem brincar e descobrir o mundo com seu próprio corpo e não passar o dia todo sentados efetuando cópias.

Infelizmente a escola conquista o cliente, os pais, que ficam felizes, acreditando oferecer a melhor educação para seus filhos, enquanto na verdade a criança é posta em uma situação que vai contra seu processo de desenvolvimento, cansam-se e muitas até se frustram, também podemos destacar que criança que não é motivada a pensar, enten-

der, questionar futuramente será alfabetizada na escrita e leitura, mas não entenderão o sentido da escrita, não saberão interpretar e assim serão analfabetos funcionais, como nos diz FERREIRO & TEBEROSKY, (1999 p. 29,30 e 31).

"Raciocinando pelo absurdo: é bem difícil imaginar que uma criança de 4 a 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes, na sua roupa, na TV e etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter seis anos e uma professora à sua frente. Torna-se bem difícil sabendo o que sabemos sobre a criança de tais idades: crianças que se perguntam sobre todos os fenômenos que observam, que realizam as perguntas mais difíceis de responder, que constroem teorias sobre a origem do homem e do universo".

[...] "Até que ponto é sustentável a ideia de que se tem de passar pelos rituais de "ma-me-mi-mo-um" para aprender a ler? Qual é a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito? É

Justificativa essa concepção da iniciação da lecto escrita, concebida como uma iniciação às cegas (isto é, como ausência de um pensamento inteligente) à transcrição dos grafemas em fonemas? ".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O embasamento teórico para mostrar o conceito do tema escolhido foi feito através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol.3, 1998; Os significados do letramento de Ângela B. Kleima, 1991; Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro & Ana Teberosky, 1999. Dentro de seus conteúdos pudemos perceber que o conceito de alfabetização na fase da educação infantil está sendo visto por muitas instituições de ensino de forma errônea, pois nessa fase não se tem o propósito de alfabetizar e sim de proporcionar o letramento, é preciso elaborar atividades que trabalhem o raciocínio e percepções do que esta presente cotidianamente dentro e fora da escola, que se desenvolvam em todos os âmbitos da aprendizagem, que analisem e concluam; que sejam críticos e saibam se expor em situações diversas, pois isso sim é a formação de um cidadão ativo na sociedade.

As crianças desde cedo precisam ser vistas como um ser pensante que raciocina e não como "robôs" que é programado e limitado apenas em um sistema apostilado mecânico, mais do que esses métodos, elas precisam ser incentivadas desde pequenas a irem além, a compreenderem e entender os porquês da sociedade, dos acontecimentos da vida. Ao opinarem, escutarem as outras pessoas, questionarem, trocarem experiências e viverem reconhecendo e respeitando seus direitos, deveres e limites.

Podemos dizer que o letramento e a alfabetização devem sempre andar juntos, mas destacamos que a alfabetização sem o letramento fica "oca" e mecânica, ou seja, sem sentido. Acreditamos, e através do nosso embasamento, estamos comprovando que o método é falho, pois se o indivíduo assim for alfabetizado não o será por completo, pois carregará consigo o analfabetismo funcional.

No Referencial Curricular Nacional da Educação infantil, MEC, Vol.3 (1998, p. 180 e 181)., encontramos procedimentos que são indispensáveis nessa fase de aprendizagem:

"Os procedimentos indispensáveis para a aprendizagem das crianças neste eixo de trabalho e que se aplicam a todos os blocos foram abordados de forma destacada. São eles:

• formulação de perguntas;

• participação ativa na resolução de problemas;

• estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados;

• confronto entre suas ideias e as de outras crianças;

• formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão;

• Utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.;

• utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como

binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações;

• conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.;

• leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes;

• registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados pelo professor, comunicação oral registrada em gravador etc."

Podemos observar que em nenhum momento se menciona o uso de cópias ou decorações de letras para esse processo e temos o propósito de prosseguir e ampliar nosso estudo sobre esse importante processo de construção.

Pretendemos prosseguir nossas pesquisas até atingirmos o objetivo do projeto de maneira clara e objetiva, de modo que os

leitores possam se apropriar dos conceitos abordados, despertando o interesse e entendo a importância da abertura desse tema para uma mudança qualitativa de nossa educação.

REFEÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação Infantil – Prioridade imprescindível, Ed. Rio de Janeiro:

Vozes , 2004.

ANTUNES, Celso. Professores e Professoras, Ed. São Paulo: Vozes , 2007.

BURK, Martyn. Filme: Os Piratas do vale do Silício, Ed. Estados Unidos: TNT 1999.

CESCA, Maria Inês. Visão histórica do ensino-aprendizagem da Lectoescrita, Ed. Santa Catarina: Universidade do extremo Sul Catarinense (UNESC) CAMPUS/ Urussanga, http://pedagogia.tripod.com/lectoescrita.htm, 2000, acesso em 02/12/2012.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua escrita, Ed. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 218p.

KLEIMAN, Ângela B. O significado do letramento, uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita 1991, Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 294 p.

MEC, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCN), Vol.3, Ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma escola para o povo, Ed. São Paulo: Brasiliense,1986, 102p.

LUDICIDADE NA INFÂNCIA NA ERA DIGITAL

FABIANA DA SILVA MELO

RESUMO

A ludicidade, se for bem trabalhada na educação infantil, poderá trilhar caminhos significativos na melhoria de toda educação. Muitos conceitos de criança e infância desde o século XVIII, no qual jogos e brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das crianças. Alguns autores ressaltam a importância dos jogos e outras brincadeiras. Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Na perspectiva digital, são criadas novas oportunidades de habilidades e desenvolvimento para aprendizagem pelas tecnologias com outros significados.

Palavras-chave: Era digital. Infância. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Quando falado em ludicidade, as pessoas imaginam jogos e brincadeiras com movimentos dos corpos, como brincadeiras de rua, jogos esportivos, mas quando falados na era digital, muitos educadores não tomam consciência das habilidades e competências provenientes dessas práticas.

O trabalho traz como justificativa o educador que não tem a formação ou conhecimento em lidar com a tecnologia para favorecer a aprendizagem. Considere na educação infantil brincadeiras para o dia a dia, sem envolver o mundo digital.

Assim, como é possível trabalhar com a tecnologia para favorecer a aprendizagem infantil?

Os objetivos do trabalho são analisar a didática da ludicidade na escola, diante das habilidades e verificar a aprendizagem do lúdico na era digital.

O trabalho apresenta como metodologia a pesquisa biográfica de artigos, livros e revistas.

DESENVOLVIMENTO

LUDICIDADE NA DIDÁTICA ESCOLAR

De acordo com Manhães (2017) a ludicidade se for bem trabalhada na educação infantil, poderá trilhar caminhos significativos na melhoria de toda educação, nos quais é por meio das descobertas e criatividade que a criança encontra meios de se expressar, interagindo com o meio e com o outro descobre maneiras de conhecer e transformar a realidade, logo, o lúdico possibilita uma visão mais ampla do mundo real, sendo por meio das descobertas a possibilidade de desenvolver a criatividade, criar novas situações, pensar, que a criança encontra meios de se expressar.

A história de criança e infância, segundo Manhães (2017), remete ao século XVIII, nos quais estes conceitos estão sendo construídos historicamente, acompanhando as mudanças da sociedade, passando a compreender nesta época as considerações de criança e infância não é tarefa fácil, com enfoque social, cultural e todo o contexto his-

tórico da sociedade permitindo revelar tais concepções.

Manhães (2017) coloca que jogos e brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das crianças, no qual o lúdico passou a ser visto como uma característica fundamental da vida da criança, promovendo o seu bem-estar, e na vida dos adultos sendo também fundamental, com considerações de várias áreas de saber como filosofia, sociologia, psicofisiologia, entre outras, se dedicando a compreender a cultura lúdica e a sua importância para o ser humano.

O lúdico exerce papel indispensável à aprendizagem. Todavia, não é o único constituinte do jogo. O jogo, para a criança, tem um significado diferente do adulto. A criança através do jogo se apropria do mundo, da realidade que a cerca. O adulto dele se afasta quando joga. Vale destacar que infância é época das brincadeiras, da alegria, período próprio da conquista da autoestima, da interação social como fator de desenvolvimento proposto pelo brincar. Na composição do jogo existem variáveis, como competição e passatempo e, ainda sim, sendo bom ou ruim, no jogo há de se valorizar as nuances positivas que o estabelecem. (MANHÃES, 2017, p. 46).

Assim, Kishimoto (2010) considera que todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras, pois pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizar-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade e quanto ao período anterior, é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico, porém, com a clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.

Kishimoto (2010) considera que para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia, sendo importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar, logo, ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens, sendo no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados, aparecendo sua importância quando se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Nesse sentido, a ludicidade, como elemento da educação, também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar. (RAU, 2013, p. 25).

Rau (2013) considera que a atual perspectiva sobre a infância, a educação e a sociedade vem apontando um universo distinto no que diz respeito às formas de expressão de valores, interesses, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a ludicidade, área que trata dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, tem levado os profissionais da educação a estimular a sua prática como forma de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Desta forma, Rau (2013) coloca que o entendimento do jogo como recurso pedagógico passa pela concepção de que a função educacional da escola é ensinar e que por isso tem objetivos educacionais a atingir, no qual o aluno, nesse sentido, faz parte da elaboração e orientação rumo a esses objetivos, para chegar à construção de seu próprio conhecimento sujeito encontre um sentido, sendo preciso que as funções cognitivas, como o raciocínio lógico, possibilitem a elaboração da soma e a linguagem dos números também precisa ser decodificada.

Assim, na tentativa de se revelar a aprendizagem do educando com os jogos, as brincadeiras e a exploração de brinquedos, é preciso ficar atento à observação do contexto que envolve a ação das crianças durante a prática pedagógica da ludicidade. Essa observação envolve a duração e o envolvimento das crianças nos jogos e evoca a possibilidade de estimular suas potencialidades, como a criatividade, a autonomia, a criticidade e a expressão ao desenvolver diferentes formas de linguagem e também os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. (RAU, 2013, p. 63).

Deste modo, Rau (2013) coloca que a ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos.

Rau (2013) considera que para a superação das dificuldades é preciso que você, educador, tenha conhecimento sobre as classificações dos jogos que possibilitam identificar quais tipos atendem aos objetivos elaborados de acordo comas necessidades dos alunos e do planejamento pedagógico; como organizar um ambiente rico e dinamizador de interações, como lidar com conflitos afetivos nas relações entre os educandos e como

observar os avanços e as dificuldades explicitadas em momentos de jogos por meio da escuta das falas orais e corporais, pois o corpo também fala.

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao se pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social. (RAU, 2013, p. 36).

Logo, Kishimoto (2010) relata que é necessário organizar com os pais momentos para os contos e vivências de brincadeiras típicas da comunidade aumenta o repertório de brincadeiras de todas as crianças e propicia a aprendizagem do respeito às formas de vida dos vários grupos.

Manhães (2017) coloca que a criança é vista na contemporaneidade bem diferente de como era vista na antiguidade, logo, a criança que brinca tem a possibilidade de, através das experiências com o outro e com meio, descobrir o mundo e aprender coisas novas. É a construção do ser-sujeito-criança permitindo novos conhecimentos; com capacidades de desenvolvimento da autonomia para interagir na sociedade e dela fazer parte.

Kishimoto (2010) relata que a seleção de brinquedos envolve diversos aspectos como ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos, pode garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar, atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia, porém não estimular a violência, mas incluir diversidade de materiais e tipos, podem ser brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais.

APRENDIZAGEM COM A LUDICIDADE NA ERA DIGITAL

De acordo com Souza, Corazza e Navarini (2017) a contemporaneidade se refere às duas últimas décadas e aos tempos atuais, no qual nestes períodos surgiram e continuam a surgir diversas formas de tecnologias da informação e comunicação, que podemos denominar de fenômeno de globalização, sem poder projetar um futuro sem o uso das mesmas e, portanto, devendo ser incluída nas propostas pedagógicas como ferramenta avançada da informação.

Nascimento (2012) coloca que é na infância a fase mais importante da vida, pois constitui na formação da personalidade, na socialização de grupo que irá contribuir ser em certos momentos para o seu caráter de formação, com isto a discussão acerca das atividades lúdicas, recreativas e cooperativas na escola é primordial, assim, nesta fase da vida a criança mesmo na brincadeira passa a entender que podemos ser sérios e respeitar às diferenças que nos cerca durante a vida, porém, sua formação deve ser acompanhada pelos pais e pela educação eficiente da escola e dos seus educadores.

Kishimoto (2010) coloca que a tecnologia está em toda parte, em forma de incipiente, em regiões de sertão ou de quilombo, a circulação entre o campo e a cidade traz a televisão, o celular, a máquina fotográfica, no qual a criança pode brincar de entrevistar pessoas, com uso de gravador, fotografar o entorno ou seus amigos para depois projetar e fazer comentários.

Apesar dos estudos mostrarem a importância de uma infância com vivências em jogos e brincadeiras, dada a relevância para o desenvolvimento intelectual, motor, afetivo e emocional, este período da vida vem sofrendo forte influência tecnológica, com jogos eletrônicos ou muito tempo diante da tese sem nenhum exercício corporal. (MANHÃES, 2017, p. 49).

Assim, conforme Kishimoto (2010) com o apoio pedagógico, pode usar o computador para pesquisar temas de interesse na internet, gravar e imprimir desenhos, no qual a professora pode gravar cenas das crianças brincando para que elas possam rever o que fizeram, criando oportunidade para novas expressões durante a observação das cenas gravadas, o que gera prazer e contribui para o desenvolvimento da memória, depois ver junto com as crianças os programas que apreciam, para comentar e avaliar sua qualidade, colaborando para uma visão crítica dos meios de comunicação.

Rau (2013) coloca que apesar de a maioria dos professores concordar com os avanços da tecnologia, observando as devidas precauções, esses profissionais situam os jogos e os brinquedos eletrônicos como parte integrante dos interesses das crianças atualmente e por outro lado, destacam que, muitas vezes, a ausência de jogos e brincadeiras tradicionais na vida cotidiana escolar e familiar faz com que muitas crianças apresentem dificuldades motoras, afetivas e sociais, considerando nessa perspectiva, a escola, a metodologia e o papel do educador, que as possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem dos alunos por vezes ficam divididas no que diz respeito às ações pedagógicas que propiciem ao educando a oportunidade de um pleno desenvolvimento da criança.

Jesus e Propodoski (2012) coloca que a informática vem adquirindo cada vez mais no contexto educacional, ferramenta com grandes possibilidades de conhecimento que

podem contribuir no processo de alfabetização e pesquisa, desenvolvendo habilidades e proporcionando conhecimento aos indivíduos. Sendo assim, imprescindível para que os alunos possam avançar no processo ensino-aprendizagem, e serem incluídos na sociedade do conhecimento neste mundo globalizado.

O Letramento Digital deve ser trabalhado como um processo de construção do conhecimento através do lúdico digital e a importância da utilização desse recurso no processo de alfabetização. Nesse sentido, pode-se aplicar as tecnologias juntamente com os conteúdos de forma interdisciplinar, para que possam resultar em oportunidades de ensino. (JESUS; PROPODOSKI, 2012, p. 19).

Deste modo, Jesus e Propodoski (2012) considera que a ludicidade digital é possível através da inserção da tecnologia, possibilitando assim novas formas de ler, escrever, pensar e agir, assim com o simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto escrito manualmente, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que se escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um diferente modo de pensar.

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, 2013, p. 67).

Jesus e Propodoski (2012) ressalta que para conseguir um resultado positivo no uso da ludicidade digital, requer que o processo de formação dos futuros pedagogos tenha em sua matriz curricular a introdução da disciplina de informática, a fim de adquirir conhecimento necessário para fazer um bom planejamento de suas aulas de forma a trabalhar conceitos interdisciplinares através do uso de computadores, internet e jogos digitais.

De acordo com Nascimento (2012) as tecnologias educacionais tiveram sua origem no Brasil com o propósito de auxiliar o professor em sala de aula num contexto didático para facilitar o procedimento de ensinar e aprender, nos quais diante deste processo, o professor precisa adequar, planejar, lançar estratégias que contribuam na melhoria da qualidade da aprendizagem, pois as tecnologias educacionais primam por mediar o processo de ensino aprendizagem, evidentemente nestas tecnologias estão inseridas os jogos educativos que poderão contribuir na relação de professores e alunos a terem oportunidade aprender através do lúdico, da recreação e evidentemente contextualizar este processo com os jogos que fundamentam nas diferentes disciplinas.

Ahlert (2018) coloca que o jogo pelo jogo, tem a finalidade da ampliação de um momento de espera, distração de meninas e meninos e proposição de alguma atividade de aprendizagem, desta forma, é possível dizer que ocorre a intervenção afinal, jogo não é somente um passatempo, mas, caso, o educador não prevê o que irá acontecer, é apenas um educador que observa sem aprendizagem.

Viana (2005) coloca que há uma grande necessidade e importância que o lúdico tem para o desenvolvimento da criança, logo, brincar para a criança é parte importante do exercício de elaboração da sua personalidade e de sua individuação como sujeito pertencente a um grupo, nos quais muitas transformações urbanas, e de forma geral as sociais, contribuíram para que os jogos digitais e a Internet ocupassem lugar de destaque no cotidiano infantil, tornando-se produto de necessidade e consumo, na maior parte das vezes, nas famílias onde as presenças da hipermídia e da Internet já são realidade, o uso desta tecnologia e de seus produtos pelas crianças é motivo ou de alerta ou de regulação pelos adultos próximos, responsáveis por este acesso.

Também pude notar como a cultura infantil, recheada pelo interesse em histórias fabulosas, jogos, personagens e situações lúdicas, é pouco observada e tomada pelos educadores para a aplicação em situações de ensino-aprendizagem. E isto é mais outro sinal de algo errado, pois implica numa inclusão no mundo virtual de usuários mirins, em processo de aprendizagem, sem a participação de adultos, mediando com o intuito de promover o desenvolvimento da consciência e conhecimentos nos seus usuários. (VIANA, 2005, p. 3).

Desta forma, Viana (2005) coloca que como os objetos da brincadeira digital, os sites e jogos digitais, trazem em seus conteúdos narrativos símbolos, metáforas e mitos caracterizados pela cultura atual, e que se prestam como elementos para o interesse da criança, de sua apropriação e novos significados, no qual o brincar com os jogos digitais, o imaginário criativo da criança utiliza-se dos elementos e mecanismos oferecidos pelos jogos para a realização de suas fantasias e de seus desejos, muito deles inconscientes, e que caracterizam o imaginário infantil, pois muitos dos sites e dos jogos preferidos são reproduções de fábulas e histórias infantis de sucesso em outros suportes.

Assim como a tecnologia evolui, provocando mudanças no contexto da sala de aula, o perfil dos alunos também muda, provocando necessidades de ajustes e adaptações nos contextos educacionais. A educação precisa acompanhar estas mudanças, inserir-se de vez na era digital, propiciando experiências de ensino e aprendizagem condizentes com a nova realidade tecnológica, sem deixar, porém, de se questionar quanto ao seu papel

neste novo contexto. (ABT, 2017, p. 9).

Logo, conforme ABT (2017) pensar o uso da tecnologia na escola vai muito além de instalar laboratórios de informática, computadores e projetores ou lousas digitais nas salas de aula, pois, dependendo do uso dado a essas ferramentas, elas apenas replicam "velhas" maneiras de ensinar (educação tradicional), mas as tecnologias na sala de aula devem permitir não apenas uma evolução nas ferramentas de ensino (do quadro de giz ao quadro branco; da tela de projeção ao quadro interativo), como também, sobretudo, uma revolução no processo de ensino-aprendizagem.

ABT (2017) destaca que os jogos eletrônicos possuem características (como a interatividade, a capacidade de adaptação e o elemento lúdico), estruturadas por regras e metas, que possibilitam a aprendizagem por meio de feedback proveniente da resolução de problemas e resultados obtidos, com opções que podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, bem como de outras habilidades metacognitivas relevantes vinculadas aos processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade quando for bem trabalhada na educação infantil, pode poderá trilhar caminhos significativos na melhoria de toda educação, no qual possibilita a criança com uma visão mais ampla do mundo, sendo o lúdico indispensável à aprendizagem, a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.

Pela ludicidade, a criança tem o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar, logo, ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

Mas pela tecnologia digital, é um processo de construção do conhecimento através do lúdico digital, juntamente com os conteúdos de forma interdisciplinar, para que possam resultar em oportunidades de ensino, possibilitando novas formas de ler, escrever, pensar e agir, 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.

Logo, o brincar e jogos digitais são importantes no exercício de elaboração da personalidade e de individuação da criança como sujeito pertencente a um grupo, nos quais muitas transformações urbanas, e de forma geral as sociais, contribuíram para que os jogos digitais e a Internet ocupassem lugar de destaque no cotidiano infantil.

REFERÊNCIAS

JESUS, Elza Santos Moura; PROPODOSKI, Neiva. Letramento digital através da ludicidade digital. Revista Educação e Linguagem – Eletrônica, Vol. 6 - n. 1 - p. 18-28/dez-2012.

MANHÃES, Jocileia dos Santos. Ludicidade na Educação de Infância: Um Olhar a Partir da Prática Pedagógica. ESE, Politécnico do Porto, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.

2010. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadei ras-tizuko-morchida/file> Acesso em 20 de Fev de 2020.

SOUZA, Monique Medeiros de; CORAZZA, Carla ; NAVARINI, Jussara. A influência da tecnologia na ludicidade infantil na contemporaneidade. Cruz Alta: Anais Seminário Educação, 2017.

RAU. Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2013.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

GLEICIANE BEZERRA BARRETO

RESUMO

O presente estudo pretende investigar a gestão democrática e sua importância no espaço escolar. A pesquisa foi organizada através do levantamento e discussão da literatura sobre o tema, onde foram analisados alguns aspectos deste processo histórico de integração, a sociedade, a família e a escola. Tendo como objetivos analisar a prática docente do pedagogo em um ambiente onde ocorre a gestão democrática, as dificuldades, os recursos e as técnicas utilizadas. Neste artigo enfatizaram-se as relações humanas, o Projeto Político Pedagógico e a Autonomia Escolar, considerando os temas pesquisados de grande relevância para reforçar as ações da Gestão Democrática no

espaço Escolar Brasileiro.

Palavras-chave: Gestão democrática; Sociedade; Família; Escola.

INTRODUÇÃO

A Gestão democrática é de extrema importância para termos uma escola acolhedora, dialógica que promova uma educação que integre todos os atores envolvidos no processo educacional, como professores, coordenadores, alunos e comunidade. Conforme nos traz Freire (1996, p. 26) "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão".

Para termos uma escola melhor é necessário que as dificuldades encontradas por elas sejam problematizada.Sabe-se que o sistema educacional de quaisquer tipos de sociedade humana está ligado a sua historicidade, portanto transmite e reproduz valores desta mesma sociedade, que também faz parte de um sistema. Conforme nos traz Freire (1988, p.31), "o homem ao transformar a natureza também se transforma", ou seja, existe um movimento social dinâmico de criação, transmissão e transformação dos valores. O ambiente escolar não é e nem deve ser estático, portanto deve ser discutido para que as mudanças necessárias sejam vistas e revistas.

Ao falar sobre o papel da educação na sociedade, é inegável a premissa de que o acesso ao conhecimento representa uma das fontes de transformação e emancipação do ser mais reconhecidas. Isto acontece porque aprender gera desenvolvimento por meio de diversas habilidades e competências e prepara o indivíduo para sair da esfera de aluno para cidadão, crítico, reflexivo e com visão de mundo.

Com isso, cada vez mais se discute sobre mecanismos que viabilizem a qualidade educacional, pois é sabido que ofertar a educação vai muito além de oferecer um espaço para que o aluno seja matriculado e frequente cotidianamente, uma vez que envolve o despertar das potencialidades e a criação de todas as bases necessárias para que a aprendizagem e desenvolvimento aconteça de maneira efetiva.

Diante desse contexto, ressalta-se que já é reconhecido sobre a necessidade de investimentos na educação, disponibilidade de materiais, professores bem preparados para suas funções, dentre outras esferas, mas é preciso que todas estejam conectadas entre si para que sejam viáveis no cotidiano escolar. Por isso, a pergunta norteadora do estudo é; Como a gestão de conhecimento pode auxiliar na promoção da qualidade educacional nas instituições escolares?

GESTÃO ESCOLAR

A proposta de uma gestão deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implan- tar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papéis sejam atribuídos aos ge- stores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Ed- ucação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas in- cumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia. Para isso é necessário optar pela gestão democrática, possibilitando à escola maior grau de autonomia e garantindo o pluralismo de ideia e con- cepções pedagógicas, com o objetivo de melhorar o nível de educação escolar oferecida. Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e em- preendedoras para orientar o seu pes- soal administrativo, técnico e docente.

O humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão educacional e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação.

CONSELHO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO

Tendo em vista uma melhor compreensão e entendimento sobre Conselho Escolar, as linhas a seguir trata o tema com base em componentes presentes na legislação específica ou relacionada, além é claro de estudos e documentos formulados por instituições e estudiosos preocupados pela divulgação, discussão, ampliação e demais direcionamentos ligados ao estabelecimento dos Conselhos Escolares nas escolas.

Com base em um contexto histórico em torno do tema, MEC (2004) aponta que a origem e a natureza dos conselhos transitam pela construção histórica e social da política e da democracia, tornando possível a institucionalização da vida humana coletiva, desde seus primórdios.

Remetendo a Esparta e Atenas, apesar de se Esparta, por exemplo, operam na época funções administrativas, legislativas ou judiciárias, sendo tais funções exercidas por diversos órgãos representativos, como a Gerusia,

ou conselho dos anciãos. (COTRIM,1988)

Gohn (2001) relata em sua obra que Portugal no período entre os séculos XII e XV, se pautava nos "conselhos" municipais como forma político – administrativa do país perante suas colônias, tais como o Brasil, que por sua vez pautado neste sistema de gestão cria suas Câmaras Municipais e Prefeituras.

De acordo com Leher (2004), discursar sobre conselhos significa falar em uma luta histórica que ganhou força no século XIX, quando os trabalhadores começaram a se organizar justamente para ter uma política de educação pública, universal, laica e gratuita, direitos trabalhistas respeitados e dignidade, a exemplo da Comuna de Paris.

A abrangência dos Conselhos Escolares ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, através dos princípios educacionais estabelecidos, e que posteriormente foram implementados em outros documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Vale ressaltar que os Conselhos no período de ditadura militar eram limitados, pois não se pautavam na discussão efetiva na política educacional, tendo em vista que se deram de maneira a dar importância para os problemas educacionais de forma superficial, ou seja, tais conselhos tinham como seus legítimos integrantes apenas especialistas e técnicos ligados ao governo. (LEHER,2004)

Coelho (2000) sugere que: As políticas públicas educacionais, desde as três últimas décadas do século XX, vêm sendo formuladas como resposta às transformações ocorridas nas esferas econômicas, social e cultural relacionadas ao processo de globalização econômica e às políticas correlatas no país; à transformação tecnológica e à sua repercussão sobre os processos produtivos; à nova organização do trabalho; ao papel regulador atribuído ao Estado e à ampliação da cobertura dos sistemas educativos (COELHO, 2000).

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O trabalho pedagógico deve ser orientado, um bom projeto e a execução do mesmo é a intenção e a certeza de que a escola e seus profissionais realizam um trabalho de qualidade. Ele será o resultado de reflexões e questionamentos de seus profissionais sobre o que é a escola é hoje e o que poderá a vir a ser. Visando, a inovação da prática pedagógica da escola para elevar a qualidade do ensino, segundo Falcão Filho (1994, p. 46) ressalta:

[...] do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode a formação realizar; portanto o processo de ensino – aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola (FALCÃO FILHO, 1994, p. 46).

O trabalho do coordenador deve ser orientado e isso, exige um compromisso muito amplo, não somente com a comunidade na qual se está trabalhando, mas consigo mesmo. Tratase de um compromisso político que induz a competência profissional e acaba por refletir na ação do educador, em sala de aula, as mudanças almejadas. Todavia, a tarefa do coordenador é muito difícil de ser realizada, exige participação para a integração em sua complexidade.

Segundo Gandin (1983, p. 89), esta ação não é fácil, porque:

• Exige compromisso pessoal de todos.

• Exige abertura de espaços para a participação.

• Há necessidade de crer, de ter fé nas pessoas e nas suas capacidades.

• Requer globalidade (não é participação em alguns momentos isolados, mas é constante).

• Distribuição de autoridade.

• Igualdade de oportunidades em tomada de decisões.

• Democratização do saber.

Diante do exposto até aqui se conclui que a escola, é parte integrante da totalidade social, não é um produto acabado. É resultado, dos conflitos sociais que os trabalhadores vivem nas relações de produção, nas relações sociais e nas lutas de classe. É também fruto das lutas sociais pela escola como lugar para satisfazer a necessidade de conhecimentos, qualificação profissional, e de melhoria de suas condições de vida enquanto possibilita melhores empregos e o acesso a uma maior renda. Não se pode negar este direito aos trabalhadores, e, por isso, a escola pública, apesar dos pesares, é um espaço de Educação Popular. Contudo, caracteriza Brandão (1999, p. 15), em seu artigo:

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros (BRANDÃO, 1999, p. 15).

Segundo a LDB, para que a escola possa cumprir com este papel, será necessário investir na mudança de atitude do seu professor, do coordenador, no sentido de criar condições que favoreçam este elo, tendo como objetivo a valorização e a cultura do aluno e busque promover o diálogo com a cultura. Sem dúvida, é imprescindível a pre-

sença do coordenador, como instigador da capacitação docente, destacando a necessidade de adquirir conhecimento e condições de enfrentar as dificuldades próprias de sua profissão, como também, estar preparado para administrar as constantes mudanças, no contexto escolar.

Ressaltando que a LDB, no seu capítulo IX afirma: "quando se fala em uma nova abordagem pedagógica [...] e avaliação contínua do aluno, tudo isto exige um novo tipo de formação e treinamento ou retreinamento de professores". A LDB no seu art. 22 afirma: "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Lembrando que a escola deve trabalhar a educação, de maneira a ajudar de forma intencional, sistemática, planejada e contínua para os alunos que a frequentam. Esta educação deve ser diferente da forma como fazem as outras instituições como: a família, os meios de comunicação, o lazer e os outros espaços de construção do conhecimento e de valores para convivência social.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Toda a escola tem a sua história e o seu contexto onde está inserida, além de todo um currículo, métodos e toda a comunidade escolar. E para a construção de um Projeto Político Pedagógico é necessário análise de todos os campos citados acima e também direção política:

Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

Sendo assim entendemos que o Projeto Político Pedagógico deve ser construído através de discussões e planos com todos os envolvidos no contexto escolar: gestores, professores, funcionários e a comunidade escolar. Para que assim possa refletir a realidade da escola em busca de facilitar a ação educativa da escola em um todo.

O Projeto Político Pedagógico pelo que percebemos facilita a democratização na participação ativa da comunidade e dos alunos em tomadas de decisões relacionados à escola, exercendo assim o direito de todos a exercerem a cidadania.

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com a racionalidade interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2001, p.110).

Mas para que ocorra essa democratização de forma efetiva, os gestores devem estar sempre orientados pelas Leis, decretos, portarias e Orientações Curriculares da Educação, pois o sentido fundamental do Projeto Político Pedagógico é fazer que realmente seja aplicado tudo que foi discutido e registrado no papel, e não sendo simplesmente uma atitude para mostrar aos órgãos superiores e por pura burocracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conhecimento teórico traz contribuições, materiais e respaldos fundamentais para que os profissionais da educação possam fundamentar suas ações em sala de aula e em todos ambiente escolar, e por esse motivo essa pesquisa espera poder trazer reflexão e dar voz aos Gestores, aos Professores, às famílias e à sociedade. Neste cunho, ainda que sem grandes pretensões, pretende-se contribuir cientificamente com o desenvolvimento deste trabalho.

Pela observação dos aspectos analisados, fica visível os avanços referente ao tema pesquisado, pois a gestão democrática escolar atualmente é um dos elementos principais e fundamentais para o sucesso escolar em todos os aspectos. É importante que os educadores conduzem e projetam na relação afetiva, dentro do processo de ensino-aprendizagem, a cultura do amor ao próximo, respeito mútuo e cooperação, independente das condições físicas, cognitivas e pessoais das pessoas.

Após todos os levantamentos e discussões, espera-se que, nos dias atuais, a Gestão Democrática Escolar não giram apenas em torno das discussões em grupos, e sim em um conjunto de participação democrática voltada à melhoria da qualidade de ensino e do bem estar de todos os alunos e da comunidade escolar em geral.

A prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que esta sociedade se torna tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania.

Portanto, todos(as) autores(as) até

aqui expostos, suas ideias, intervenções, discussões, entre outras demandas ofertadas nas linhas deste trabalho, tem como objetivo informar o leitor, possível gestor educacional, professor(a), responsável de alunos(as), enfim, qualquer cidadão que vislumbre uma sociedade mais justa e igualitária, tornando possível a disseminação da informação que dê conta de dispor ao cidadão, meios e apoios para a defesa de seu ponto de vista, sua intervenção nos processos administrativos de determinado segmento, que neste caso, demos ênfase aos Conselhos Escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. (org.) Conselhos de Escola – Formação para e pela participação. São Paulo: Editora Gráfica Bernardi LTDA, 2005

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, 2006

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

COGESP. O planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, 1989.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade.Pedagogia e Educação. São Paulo: Ed Paulus, 2009.

FERREIRA, F. W. Planejamento: sim e não. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUSARI, J. C. O papel do planejamento na formação do educador. São Paulo: SE/CENP, 1988.

GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli A. G. Planejamento participativo na unidade escolar: a democratização do espaço público. ANPAE, 2010.

LIB NEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível. 16º. ed. Campinas: Ed. Cortez, 2001.

A LEITURA COMO DESENVOLVEDORA DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GREICE RUFINO DE CARVALHO

INTRODUÇÃO

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 sociedade.

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, paradoxalmen-

te, 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 fle-

xibilidade, 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 con-

tato 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 deciframento 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 métodos 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 nar-

rativa – 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 conforme 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 tra-

balhar 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ISABELA IACONA ALVES

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir e evidenciar a importância do ato da leitura no desenvolvimento infantil. Durante a infância, a criança aprende importantes valores para a vida em sociedade. O contato com o mundo da leitura favorece as aprendizagens e auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades. O artigo apresenta o caráter humanizador da leitura e como o hábito de ler,

incorporado à prática pedagógica, pode oferecer resultados diretos em sala de aula. A leitura desperta a curiosidade das crianças e contribui para gerar conhecimento. A pesquisa apresenta o compromisso de trabalhar a literatura infantil, que deve ser de toda a comunidade escolar, mesmo diante dos problemas enfrentados para fomentar projetos na escola. Muitos alunos têm o acesso à leitura negado, por isso, inserir a criança nesse universo é também um papel social da escola.

Palavras-chave: Literatura; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase marcante na vida de todos os sujeitos. É nessa fase que a maioria das crianças têm sua experiência escolar, aprendendo importantes valores para viver em sociedade. Laços afetivos, brincadeiras e aprendizagens são praticados diariamente. Dentro desse contexto, a criança entra em contato com o mundo da leitura.

A prática da leitura favorece as aprendizagens e auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades, como concentração, memorização, capacidade de raciocínio, expressões comunicativas, dentre outras. A leitura contribui para que a criança enriqueça o seu vocabulário, além de auxiliar na grafia das palavras e na escrita. Esses fatores são essenciais para trazer resultados satisfatórios na relação de ensino aprendizagem.

O contato com a leitura propicia sentimentos e sensações, permitindo à criança encontrar estímulos à sua imaginação e criatividade, podendo criar um mundo em sua mente, com novas histórias e personagens.

O presente artigo tem por objetivo evidenciar e discutir a importância da prática da leitura no desenvolvimento infantil, seja na escola ou em outros espaços.

Para melhor apresentação, o texto foi dividido em duas partes.

Inicialmente, será exposto o caráter humanizador da leitura, os seus benefícios para a formação infantil, especificando as habilidades desenvolvidas e a incorporação do hábito de ler à prática pedagógica, que trazem resultados diretos em sala de aula. Os vários gêneros literários com que a criança entra em contato no período da infância despertam a curiosidade e são propulsores na geração de conhecimento.

Nessa primeira parte, o texto explicita também a necessidade de o docente atuar como mediador entre a cultura e a língua escrita, no sentido de incluir o aluno na sociedade, consciente dos problemas que o cercam. A leitura promove um espaço de contato com outros alunos, no qual eles observam opiniões e visões de mundo distintas, desta forma, proporciona ao estudante também a socialização.

O segundo capítulo apresenta o compromisso de trabalhar a literatura infantil, que não é somente do professor, mas também da direção da escola, coordenação, pais e de toda a comunidade escolar, não desconsiderando as dificuldades envolvidas, como a falta de espaços e acervos adequados, resultantes principalmente da ausência de políticas públicas para o setor.

Como o acesso à leitura é negado à muitas famílias, é papel social da escola oportunizar aos estudantes o contato com diferentes gêneros literários, de forma que isso auxilie em seu desenvolvimento como cidadão.

Este artigo tem por base uma ampla pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos científicos.

O PODER DA LEITURA NA FORMAÇÃO INFANTIL

"A literatura infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a literatura é um alimento para alma". (KAERCHER, 2011, p. 135).

A prática da leitura propicia muitos benefícios para a formação infantil. A criança desenvolve habilidades fundamentais, como concentração, capacidade de raciocínio, memorização, expressões comunicativas, imaginar o cenário apresentado no texto, além de vivenciar sensações e emoções. A leitura é capaz de eternizar momentos.

O hábito de ler, incorporado à prática pedagógica, favorece as aprendizagens e tem resultado direto em sala aula. Essa atividade possibilita que o educando desenvolva sua escrita, aprimorando a grafia das palavras e enriqueça seu vocabulário.

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente. (PETIT, 2008, p. 7).

A visão da autora evidencia a reflexão que se faz necessária sobre as sensações e sentimentos que a prática leitora oferece. A leitura traz encantamento, conduz a criança por um caminho aberto, cheio de possibilidades e aprendizados, com estímulo à imaginação, para interpretar e criar histórias novas, fazendo conexões sobre fatos e personagens.

Durante a infância, a criança pode entrar em contato com diversos gêneros literários. Despertar a curiosidade contribui para

as aprendizagens, pois isso atua no interesse em buscar informações, que geram conhecimento. Os estímulos acerca da linguagem proporcionam que a criança explore um outro campo, o da criatividade

De acordo com Candido (1999, p. 82), a literatura atua diretamente na formação do sujeito, e concede ao leitor uma natureza humanizadora.

O fato de a literatura possuir um caráter humanizador ressalta aspectos imprescindíveis para a vida coletiva. A leitura leva as crianças à diferentes contextos, com realidades desconhecidas, diferentes culturas e isso possibilita novos aprendizados. São leituras de mundo, aprendendo a fazer interpretações e reconhecer valores essenciais para a vida em sociedade.

Um texto pode ser considerado literário quando provoca um efeito estético no receptor. Justamente por isso é que a escrita de um texto literário enseja preocupação com o belo e com a melhor maneira de introduzir tal efeito. Assim, podemos dizer que a literatura não está só no ato do escritor, mas também no impacto sobre o leitor. (BOLOGNESI, 2012, p. 36).

A leitura também deve ser vista como entretenimento, algo intrínseco ao desenvolvimento infantil. Seja com a família ou na escola, são momentos importantes, que constroem vínculos em espaços de socialização.

Na escola, a criança interage com outros colegas, que apresentam visões, em alguns momentos similares, em outros, distintas, e assim, torna-se necessário que o aluno trabalhe a observação, respeitando quando ouvir uma opinião diferente, e desenvolvendo a sua argumentação para explicar suas observações.

Bolognesi (2012, p. 49), propõe uma reflexão sobre o tratamento dado à leitura, levando em conta a diversidade dos educandos matriculados nas escolas, e aponta para a necessidade do professor atuar como mediador entre a língua escrita, a cultura, e as condições de aprendizagem, promovendo a interação para o saber e para inclusão na sociedade.

São múltiplos os fatores que contribuem para que a literatura infantil se faça cada vez mais presente em nossas escolas: o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PNCs – Parâmetros Nacionais Curriculares – para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livrarias por esse segmento da população que frequenta a escola pública. (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 106).

A literatura infantil se fazer mais presente nas escolas é um avanço significativo. Todos os apontamentos citados são importantes para maior inserção das obras, entretanto, os anos de pandemia influenciaram a educação de maneira significativa. Sem acesso à escola, muitas crianças ficaram um tempo exacerbado sem nenhum contato com a leitura, sendo assim, qualquer projeto de leitura deve pensar em estratégias para recuperar esse tempo.

O ato de ler desempenha um papel bastante significativo no desenvolvimento integral da criança. As concepções sobre os valores, assim como os aspectos sociais, cognitivos e emocionais integram componentes que fazem parte da vida dos sujeitos. A leitura não é apenas isolada, mas um propulsor para que o aluno faça uma leitura da realidade em que vive.

Por muitas vezes, as mensagens contidas no texto são implícitas, e isso leva a criança a pensar, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio, além de imaginar múltiplas situações, estabelecendo valores éticos sobre as ações dos personagens apresentados.

Os currículos brasileiros apontam para a necessidade de desenvolvimento integral do educando, por isso, as observações apresentadas estão de acordo com o que é proposto.

Os textos apresentam representações, versões e pontos de vista distintos, por isso, a leitura é um instrumento de interpretação cultural, que propicia que o conhecimento humano e a experiência contribuam para a reflexão, desenvolvendo um raciocínio crítico. (PÉREZ E GARCIA, 2001, p. 49 APUD MICOTTI, 2012, p. 18).

O COMPROMISSO DE TRABALHAR A LITERATURA INFANTIL

De acordo Kaercher (2011, p. 136), trabalhar a literatura infantil deve ser um compromisso de vários agentes. O papel do professor é aplicar-se para a formação de leitores literários, observando sempre o planejamento, implementação e avaliação de seus projetos, de forma contínua, considerando os possíveis problemas estruturais, mas não permitindo que eles se tornem barreiras intransponíveis. Além do docente, a tarefa precisa da participação do diretor da escola, coordenador e da família. A escola precisa cuidar de fatores que contribuam para a execução da prática da leitura, tais como aquisição de acervo, organização de bibliotecas, criação de espaços literários, promover diá-

logos com os educadores e viabilizar sua participação em cursos de capacitação.

Para promover a leitura, é imprescindível que o professor tenha projetos com objetivos bem determinados, sabendo os resultados que deseja alcançar, assim como as competências e habilidades que deseja trabalhar.

Segundo Piletti (2013, p. 46), há qualidades que o professor carrega consigo, que facilitam a aprendizagem. Dedicação, paciência, vontade de ajudar e atitude democrática são algumas delas. Quando o docente apresenta autoritarismo e desinteresse pelo próprio trabalho, isso pode fortalecer o aluno para atitudes negativas no processo escolar, o que resulta em baixo desempenho.

Neste sentido, a forma como o docente conduz seu planejamento para trabalhar a leitura pode influenciar diretamente no interesse dos alunos, e consequentemente, nos resultados. O trabalho passa também pela paixão do professor para com a sua profissão. A maneira com a qual o docente realiza seus projetos pode marcar a vida de um aluno de maneira significativa, e consequentemente ser uma inspiração para o hábito de ler.

É preciso estar consciente das dificuldades, não se pode desconsiderar que a ausência de espaços adequados, que tenham acervos amplos, pode atrapalhar o trabalho. Neste sentido, Petit (2008, p.42), ressalta:

> [...] eu gostaria de insistir no fato de que a leitura de obras literárias, quando representa uma experiência singular, não é uma afetação. Infelizmente, os pobres são privados, na maior parte do tempo, dessa experiência, pois não têm acesso aos livros, ou só têm acesso a alguns livros: dizem que outros não são para eles. (PETIT, 2008, p. 42).

O acesso ao mundo literário é negado à uma parte da população. Muitas cidades brasileiras não dispõem de bibliotecas, assim como outros equipamentos públicos. Desta forma, a escola é para muitas crianças a única instituição a proporcionar uma imersão no universo literário.

De acordo com Cortella (2018, p. 55), a escola existe em comunidades reais, a sua consolidação de futuro está ligada ao seu comportamento de forma pública e privada, por isso, valores como lealdade, honestidade, integridade e solidariedade, que não são somente tarefa da gestão da escola, são necessárias para que a instituição tenha credibilidade.

A escola é, por excelência, o lugar do ensino e da aprendizagem, o que é evidenciado principalmente na relação professor-aluno. Nesse espaço, aprender a ler e a escrever é o caminho mais propício para que o aluno se constitua como cidadão pleno, atuante e que transforma o seu entorno, podendo ultrapassar as fronteiras mais próximas e modificando sua realidade. (HEIN, 2016, p. 6).

Diante desses valores, em uma sociedade tão desigual, a escola não pode se eximir de seu papel social. Isso é ético e honesto para com a comunidade em que a instituição está inserida, e com a própria educação.

Ler significa ver, decifrar, decodificar e interpretar o sentido. Ler faz com que o indivíduo adquira conhecimento, cultura, lazer e estimule a sua imaginação. A família, quando incentiva e envolve as crianças e os jovens no mundo da leitura, dá o exemplo e possibilita uma boa dinâmica (leitura, escrita, interpretação), inclusive escolar. Já a escola tem uma parcela significativa no processo de aprendizagem e na formação de leitores, pois é lá que os alunos passam boa parte do tempo, por isso seu dever de incentivo é tão valioso quanto o da família. (CATONIO; MUNIZ, 2014, p. 60).

Acerca da participação da família para desenvolver o hábito da leitura, é importante ressaltar que esses momentos criam vínculos afetivos que a criança levará por toda a vida. O momento de leitura em família cria possibilidades para transmissão de valores culturais, religiosos, podendo ser um tempo de carinho, diversão e novas descobertas.

Novamente, a desigualdade deve ser ponderada, pois muitas famílias têm dificuldades para adquirir livros ou mesmo para reproduzir histórias, o que atrapalha essa interação. São muitos os que precisam trabalhar para trazer o sustento para suas casas, e com isso, acabam ficando pouco tempo com os filhos, impossibilitando esses momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ressaltou a importância do papel do professor para criar e desenvolver atividades que insiram os alunos no universo literário.

Os argumentos apresentados no texto mostram que o papel da escola é também social, pois muitas famílias não possuem condições financeiras para a aquisição de livros, ou, por motivos diversos, não têm condições de ler com os filhos em casa. Diante disso, inserir propostas de leitura para os alunos é uma condição intrínseca à escola, já que muitos educandos têm esse direito negado ao longo de sua formação.

Levando-se em consideração os aspectos citados na pesquisa, fica evidenciado que é fundamental envolver toda a comunidade escolar no compromisso de incentivar a leitura desde os anos iniciais da vida da criança. O texto citou possíveis barreiras, como a ausência de políticas públicas na área da educação, que não devem ser desconsideradas, mas mesmo diante disso, é missão de todos pensar em estratégias para superar os problemas.

Dado o exposto no texto, é possível ratificar a importância que a leitura tem no processo de formação infantil, trabalhando

aspectos emocionais, cognitivos, e na transmissão de valores fundamentais para o sujeito. Valores esses que fazem com que o educando pense não apenas na realidade em que está inserido, mas em como transformá-la.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale – UFMG, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. Nós e a escola: agonias e alegrias. Petrópolis: Vozes, 2018.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. Alfabetização e letramento. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo, Contexto, 2012.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PILETTI, Nelson. Aprendizagem: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>.

Acesso em:17/01/2022.

CATONIO, Angela Cristina Dias do Rego; MUNIZ, Marielle Rizzo. O lúdico como estímulo à leitura e à escrita: um estudo sobre o projeto de extensão Almanaque. Revista Diálogos: Extensão e Aprendizagem: tempos e espaços,

Brasília, v.19, n.1, dez 2014. Disponível em: < https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/5237>. Acesso em 22/01/2022.

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera. Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062012115930/publico/PRISCILA_MARIA_SBIZERA_BOLOGNESI.pdf >. Acesso em 04/01/2022.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e Educação infantil:

Um grande encontro. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/453>. Acesso em 08/01/2022.

ESCOLA, ESPAÇO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E AS RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE

JOICE BARBOSA LIMA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a escola como espaço de aprendizagens significativas e as relações com o meio ambiente. Levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua correlação com os direitos humanos e os ODS, bem como, o meio ambiente e suas contribuições para aprendizagens. Os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determinam os direitos de aprendizagem dos alunos e possuem 10 competências gerais que direciona o trabalho na educação básica. Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos ajudou a consolidar a ideia de direitos humanos e atua na busca de melhorias para a humanidade e no combate às desigualdades. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. Nesse contexto, a escola é um importante espaço de mobilização e ação e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, em relação às questões ambientais, fazem-se necessárias ações que efetivem a importância do meio ambiente, para que todos se sintam responsáveis pelo espaço que habitam e possam compartilhar responsabilidades.

Palavras Chave: Escola. Meio ambiente. Aprendizagens.

ABSTRACT

This article aims to highlight the school as a space for meaningful learning and relationships with the environment. Taking into account the Common National Curricular Base (BNCC) and its correlation with human rights and SDGs, as well as the environment and its contributions to learning. Official documents such as the Common Base National Curriculum (BNCC) determine the students' learning rights, have 10 general skills that guide the work in basic education. The Universal Declaration of Human Rights helped to consolidate the idea of human rights and acts in the sear-

ch for improvements for humanity and in the fight against inequalities, just as the Sustainable Development Goals (SDGs) are integrated and indivisible, and balance the three dimensions of sustainable development: economic, social and environmental. In this context, the school is an important space for mobilization and action and to enhance children's learning and development, in relation to environmental issues, actions that make the importance of the environment necessary, so that everyone feels responsible for space they inhabit and can share responsibilities.

Keywords: School. Environment. Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende evidenciar e propor reflexões acerca da escola como espaço de aprendizagens significativas e as relações com o meio ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, já chamava a atenção para a necessidade de uma educação em direitos humanos, sendo um tema pertinente e urgente a ser discutido e ampliado, uma vez que trata assuntos essenciais.

Os ODS também vem assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o desenvolvimento do trabalho e possibilitar considerações sobre a escola como espaço de aprendizagens significativas em contrapartida com o meio ambiente, destacando ações pedagógicas que potencializam os sabres na educação básica.

A escola tem o compromisso com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Portanto, a determinação para que a Educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica o início do seu desenvolvimento na educação básica, desde a educação infantil, compreendendo que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constrói sua identidade pessoal e coletiva, o que possibilita o desenvolvimento de uma nova consciência ambiental.

Dessa maneira, o trabalho apresentado proporciona ponderações e reflexões sobre a correlação da BNCC com os Direitos Humanos e os ODS, bem como, o meio ambiente e suas contribuições para aprendizagens.

A BNCC E SUA CORRELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS E AS ODS

É sabido que a educação é a peça chave para o desenvolvimento da sociedade e do país, sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador para orientar a educação no Brasil e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm direito na educação básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento fundamental, visto que o mesmo que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

São propósitos que direcionam o ensino no Brasil, como proposta pedagógica tanto para as escolas públicas quanto privadas. Dessa forma, surgiram as chamadas metodologias ativas de ensino, que incitam a participação e a interação do aluno no processo de aprendizagem.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por a Base Nacional Comum Curricular ser um documento que determina os direitos de aprendizagem dos alunos, assim, possui 10 competências gerais que direciona o trabalho na educação básica.

Essas competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da educação básica e, por isso, permeiam cada um dos componentes curriculares, das habilidades e das aprendizagens essenciais especificados no documento da BNCC.

Isso significa que competência é aquilo que permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela BNCC.

Assim, a BNCC destaca as competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e

recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Essas competências articulam-se ao compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Enfatizando a competência 9 que trata de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, essa competência se associa com o processo formativo, pois, é fundamental saber interagir e aprender com outras culturas, combater o preconceito, utilizar diferentes formas de diálogo para promover o entendimento entre pessoas, construir, negociar e respeitar regras de convivência, planejar, decidir e realizar ações e projetos de forma colaborativa.

E a competência número 10, aborda a importância das atitudes que contribuem para a preservação do meio ambiente, quando destaca, o agir pessoal e coletivamente com autonomia, tomando decisões com base em princípios sustentáveis e solidários, assim, a Educação ambiental é colocada como parte da realidade do ambiente escolar.

Por fim, tudo isso está presente nas relações que se estabelecem e são imprescindíveis para que respeito mútuo, solidariedade, empatia e cooperação sejam efetivamente construídos como valores para todos.

Nesse sentido, Loureiro (2009) destaca:

A educação ambiental tem sido apresentada como uma modalidade da educação preocupada com o exame de problemas ambientais. Nesse sentido, desde a conferência de Estocolmo (ONU, 1972.), a educação ambiental foi reconhecida como instrumento decisivo para promover as mudanças na humanidade objetivando-se sua orientação e inspiração necessária para preservar o melhorar a qualidade do ambiente.

(LOUREIRO, 2009, p. 175).

Vale ressaltar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento completo que corresponde às demandas dos estudantes desta época, preparando-o para o futuro, bem como, reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, justa e voltada para a preservação da natureza, dessa maneira, a BNCC está alinhada aos direitos humanos e as ODS 2030.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ajudou a consolidar a ideia de direitos humanos e atua na busca de melhorias para a humanidade e no combate às desigualdades, assim como, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são

integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) entrou em vigor após uma Assembleia Geral da ONU realizada em 1948. Esse documento é composto por 30 artigos, os quais determinam os direitos básicos de todos os seres humanos, sendo abordadas questões relativas à liberdade religiosa, liberdade de expressão, direito à propriedade e condenação de práticas como a tortura e a escravidão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um tema pertinente e urgente a ser discutido e ampliado, uma vez que trata assuntos essenciais e entre várias temáticas, a educação no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, ou seja, uma questão indispensável, já que todos merecem estes direitos, sem discriminação, incluindo ainda, o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros.

O Brasil junto aos 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) comprometeu-se a adotar a Agenda 2030, que contém os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade e que também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade.

As ODS constituem de um plano de ação global com 17 objetivos e 169 metas para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, protegendo o planeta e promovendo sociedades pacíficas e inclusivas até o ano de 2030.

Vale ressaltar, a importância dos Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), já que é uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015.

Nesta agenda estão previstas ações mundiais nas áreas de erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura, industrialização, entre outros.

Os temas podem ser divididos em quatro dimensões principais, e uma dessas dimensões é a Social, que está relacionada às necessidades humanas, de saúde, educação, melhoria da qualidade de vida e justiça.

Dessa maneira, para que os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) sejam alcançados, o ODS 4, que diz respeito à Educação de Qualidade se torna fundamental.

Considerando também, a mudança social em relação às questões ambientais, com compromisso e responsabilidade.

Nesse aspecto, Loureiro (2009) comenta que:

Educação ambiental é uma prática que dialoga com a questão ambiental. E no senso comum, essa educação visa a mudança de valores, atitudes e comportamento para o estabelecimento de uma outra relação entre o ser humano e a natureza, que deixe de ser instrumental e utilitarista, para se tornar harmoniosa e respeitadora dos limites ecológicos [...] (LOUREIRO, 2009, p. 25-26).

Diante do exposto, vale destacar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Cabe destacar, que o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos exprime que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".

E ainda, a ODS 4 (Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos) que tem como uma das metas, a meta 4.2, essa salienta, que até 2030, garantir a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental.

Alinhado a este contexto, o Brasil no ano de 2018 apresentou o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, cujos objetivos são balizar a qualidade da educação; superar fragmentações políticas educacionais; promover o fortalecimento das esferas educacionais.

Segundo Segura (2001):

Quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente que a

gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. E o planeta de modo geral. (...) não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. (...) conhecimento em termos de consciência (...). A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente. (SEGURA, 2001, p. 165).

Nesse sentido, através de práticas educativas que favorecem a valorização da identidade, o reconhecimento das diferenças, a construção de relações de respeito e o desenvolvimento da consciência cidadã, a escola possibilita oportunidades para ampliar conhecimentos, oportunizando que as crianças sejam protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Assim, a escola tem um papel fundamental para favorecer o acesso às diferentes linguagens como forma de promover às crianças o conhecimento de si e do mundo, possibilitando experiências de narrativas diversas, através das interações e vivências, incentivando a exploração e a curiosidade.

Promover o acesso as diferentes linguagens, possibilita a reflexão do novo, instiga o interesse, aguça a curiosidade e permite aprendizagens significativas.

Neste sentido, Medina (2002) enfatiza que:

A educação ambiental é um instrumento imprescindível para a consolidação dos novos modelos de desenvolvimento sustentável, com justiça social, visando a melhoria da qualidade de vida das populações envolvidas, em seus aspectos formais e não formais, como processo participativo através do qual o indivíduo e a comunidade constroem valores sociais e éticos, adquirem conhecimento, atitudes, competências e habilidades voltadas para o cumprimento do direito a um ambiente ecologicamente equilibrado em prol do bem comum das gerações presentes e futuras. (MEDINA, 2002, p. 52).

Por fim, é preciso que todos tenham acesso a uma educação pautada nos direitos humanos, nas ODS e na BNCC, para a busca de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa.

MEIO AMBIENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGENS

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a tratar sobre a importância do meio ambiente no Brasil. No artigo 225 da Constituição fica evidenciado que:

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 à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também destaca a questão ambiental como fundamental a ser trabalhada de forma contextualizada nas práticas educativas:

O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com valores referentes í sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado aquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que apreende e a sua realidade cotidiana [...] (BRASIL, 2001, p. 4748).

Nesse sentido, os PCNs propõem práticas pedagógicas que propiciem aprendizagens significativas acerca de questões ambientais, como é enfatizado:

O desenvolvimento de uma proposta com o tema meio ambiente exige clareza sobre as prioridades a serem eleitas. Para tanto ã necessário levar em conta o contexto social, econômico, cultural e ambiental no qual se insere a escola [...] Também os elementos da cultura local, sua história e seus costumes irão determinar diferenças no trabalho com o tema meio ambiente (BRASIL, 2001, p. 74).

E ainda, os PCNs destaca a importância de o professor favorecer a curiosidade dos alunos da educação infantil para a construção de conhecimentos e práticas significativas, de forma contextualizada, a fim de que as questões ambientais se façam presentes no cotidiano das crianças.

Diante do exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais salienta que:

O trabalho com o tema Meio Ambiente deve ser desenvolvido visando-se proporcionar aos alunos uma diversidade de experiências e ensinar-lhes formas de participação, para que possam ampliar a consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente e assumirem de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados a sua proteção e melhoria (BRASIL, 2001, p. 47).

Nessa direção e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, em relação às questões ambientais, fazem-se necessárias ações que efetivem a importância do meio ambiente, para que todos se sintam responsáveis pelo espaço que habitam e possam compartilhar responsabilidades.

Segundo Segura (2001):

Para a EA vista como aposta de vida, prática cidadã e construção cotidiana de uma nova sociedade, este conceito parece mais "iluminado" de sentido, pois estabelece uma série de outras conexões importantes: a relação eu-nós pressupõe envolvimento solidariedade e a própria participação. Poderia ter escolhida "conscientização" ou "sensibilização", talvez as expressões mais citadas quando se fala em EA, mais foi buscada no conceito de pertencimento uma síntese dessas duas ideias. (SEGURA, 2001, p. 48).

A escola é um espaço onde a criança dará sequência ao seu processo de socialização, onde ocorrem as interações, as oportunidades para ela construir e relacionar diferentes aspectos da natureza e da cultura, dessa maneira, as práticas educativas devem ter como pressuposto fortalecer a parceria família, alunos e escola, e assegurar uma educação numa perspectiva criadora, em que o meio ambiente faça parte da dinâmica de ensino, bem como, seja prazeroso e lúdico, afim de possibilitar o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação.

Segundo Segura (2001):

A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de "ambientalização" da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização. (SEGURA, 2001, p. 21).

Visando ainda, estimular os nossos alunos, familiares e profissionais uma alimentação saudável e principalmente na responsabilidade de cuidar e conservar o meio ambiente.

Sendo assim, Polli e Signorini (2012) comentam que:

A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre as problemáticas ambientais, compreendendo-se a capacidade de captar a gênese, a evolução, e os processos de reversão de tais danos ao meio ambiente. (POLLI e SIGNORINI, 2012, p. 100).

Levando em consideração que as crianças aprendem explorando e descobrindo o meio em que vivem através das observações da natureza e do que é vivenciado, é imprescindível que diversas oportunidades de práticas pedagógicas possam ser proporcionadas dentro e fora do ambiente escolar, permitindo assim, que as crianças se apropriem das instituições urbanas como locais de reflexão, entretenimento e convivência social.

Portanto, a escola é um importante espaço de mobilização e ação, que objetiva encontrar meios que possam minimizar os problemas do meio ambiente causado pelo homem. Como enfatiza Loureiro (2009):

Como proposta de educação no processo de gestão ambiental busca a intervenção qualificada, coletiva e organizada, trata-se de se organizar o processo de ensino aprendizagem de modo coletivo do conhecimento sobre a realidade de um processo dialético de ação-reflexão, ou seja, de exercício da práxis, objetivando sua transformação. (LOUREIRO, 2009, p. 60).

A partir dessas vivências, as crianças podem desde cedo adotar atitudes que garantam melhoria da qualidade de vida, sendo incentivadas a considerar a necessidade de se preservar o meio ambiente em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino e está alinhada aos direitos humanos e as ODS 2030.

Nesse sentido, os direitos humanos são garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana, bem como, os ODS representam um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030.

As ações voltadas para conscientização do meio ambiente desde a educação básica possibilitam ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades.

Portanto, as competências do século XXI pressupõem a formação de cidadãos críticos, conscientes, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios, inclusive comprometidos com o meio ambiente e todo o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamen-

tal. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (Links para um site externo.) Acesso em: 10/02/2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponíve em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12/02/2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde. 3. Ed. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

MEDINA, Naná Mininni. Formação de Multiplicadores para Educação Ambiental. Petrópolis: Vozes, 2002.

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. A inserção da educação ambiental na prática pedagógica. Ambiente & Educação, Rio Grande, v. 17, n. 2. 2012.

SEGURA, Denise de S. Baena. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

INDISCIPLINA ESCOLAR DIFERENTES OLHARES TEÓRICOS

JOYCE SAL ASSUNÇÃO

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre a indisciplina escolar à luz de diferentes olhares, mostrando que o fenômeno pode adquirir conotações diferenciadas, dependendo dos pressupostos teóricos e epistemológicos tomados como referência pelo educador. As discussões aqui propostas giram em torno das perspectivas tradicionalista e construtivista de educação, reportando-nos aos estudos realizados por Estrela (1992), Freitas (1998), Garcia (1999 e 2008), Koff e Pereira (1999), Mendes (2008) e Parrat-Dyan (2008). O trabalho encontra-se organizado em três partes. Na primeira delas aborda-se a origem e o significado do termo indisciplina. Em seguida é feita uma análise sobre os principais conceitos sobre indisciplina escolar, construídos ao longo do tempo, pelos pesquisadores selecionados.

Palavras-chave: Educação. Práticas Pedagógicas. Indisciplina Escolar. Tradicionalismo. Construtivismo. Reflexão.

INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar tem sido o alvo de inúmeras discussões entre os educadores brasileiros dos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, conforme podemos comprovar nos estudos realizados por Aquino (1996), Garcia (2008) e Torres (2008).

O fenômeno, além de não se limitar a determinados níveis de escolaridade, também não se restringe a países ou culturas específicas. Estrela (1992, p. 9-12) constatou em suas investigações que a indisciplina tem se propagado nas escolas e preocupado os governos europeus, levando-os a adoção de medidas para conter suas influências prejudiciais à práxis educacional. A autora aponta a indisciplina como "um dos problemas mais difíceis e aliciantes com que se defrontam atualmente as escolas dos países ocidentais". Provavelmente a indisciplina seja uma realidade vivenciada no mundo todo, inclusive nos países do oriente. Entretanto suas manifestações podem adquirir nuances diferenciados em função dos valores culturais estabelecidos por essas nações.

De modo geral, a indisciplina apresenta-se como um importante obstáculo no processo ensino-aprendizagem, prejudicando o exercício da função docente e o aproveitamento dos conhecimentos ministrados por parte dos alunos envolvidos. Esta tem sido uma preocupação constante entre os educadores e tem mobilizado a comunidade escolar em geral, tornando-se o principal foco das reuniões de pais e mestres, conselhos de classe etc.

Contudo, embora conheçamos as dificuldades decorrentes da indisciplina, pairam no ar muitas dúvidas a respeito de sua origem, prevenção e tratamento. Dentre as principais indagações a respeito do assunto procuramos selecionar as mais frequentes: (1) estaria relacionada à faixa etária dos alunos? (2) diferencia-se quanto aos gêneros? (3) fruto da situação socioeconômica? (4) reflexo de uma fragilidade na educação familiar? (5) configura-se uma forma de contestação ao currículo desenvolvido nas escolas? (6) manifesta-se da mesma maneira nas diversas disciplinas escolares? (7) alicerça-se na ausência de algumas competências docentes? (9) questão de afetividade? (10) um pedido de socorro dos alunos, chamando a atenção para conflitos emocionais? (11) ou ainda, seria possível haver equívocos no que se refere à compreensão do termo indisciplina? Estas e outras questões aguçam a nossa curiosidade, impelindo-nos à busca de repostas que possam contribuir para a solução das dificuldades encontradas.

O presente artigo não tem a pretensão de responder a todas as dúvidas existentes,

no sentido de oferecer receitas prontas e infalíveis contra a indisciplina. Isto talvez nem seja possível, visto a diversidade de experiências vivenciadas no universo educacional. Entretanto, nosso objetivo é promover uma reflexão sobre a indisciplina escolar à luz de diferentes autores, mostrando que o fenômeno pode adquirir conotações diferenciadas, dependendo dos pressupostos teóricos e epistemológicos de cada educador.

Para tanto realizaremos uma breve revisão de literatura, baseando-nos principalmente nos estudos realizados por Amado (2001), Estrela (1992), Freitas (1998), Garcia (1999), Koff e Pereira (1999), Mendes (2008) e Parrat-Dyan (2008).

O trabalho encontra-se organizado em três partes visando facilitar a apresentação das informações encontradas. Na primeira delas abordaremos a origem e o significado do termo indisciplina. Em seguida elucidaremos alguns dos principais conceitos sobre indisciplina escolar, construídos ao longo do tempo, pelos pesquisadores selecionados. E para concluir este trabalho apresentaremos algumas considerações que consideramos relevantes para a práxis docente.

DESENVOLVIMENTO

Origem do termo indisciplina Como ponto de partida para esta reflexão convém analisarmos a origem e o significado da palavra indisciplina. De uma forma mais genérica, o dicionário elaborado por Ferreira (2008) define o termo como um procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. Complementando a explicação o autor define a palavra disciplina como: (1) regime de ordem imposta ou mesmo consentida, (2) ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização, (3) relações de subordinação do aluno ao mestre, (4) submissão a um regulamento etc. Pesquisando-se o verbo disciplinar encontramos como sinônimos: sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina, castigar(-se) com disciplinas.

Para ampliar nosso entendimento sobre o termo consultamos ainda dois dicionários de filosofia (ABBAGNANO, 1999, p. 289; CAYGILL, 2000, p. 104) e encontramos a conceituação kantiana sobre disciplina como sendo respectivamente

"função negativa ou coercitiva de uma regra ou de um conjunto de regras, que impede a transgressão à regra" e "coação graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada".

A análise de tais definições podem ser feita a partir de pelo menos três visões básicas. Na primeira delas encontram-se os olhares dos docentes partidários do modelo tradicional de ensino, que entendem a ação disciplinar como um conjunto de regras ou atitudes a serem tomadas visando a contenção de comportamentos inadequados à aprendizagem. Para estes profissionais a disciplina está relacionada a mecanismos de controle capazes de garantir o silêncio, a organização, a passividade e a imobilidade dos alunos, conforme podemos conferir nos estudos realizados por Mendes (2008, p. 139) quando relata alguns dados colhidos em entrevistas com professores:

"É uma certa ordem que temos que ter dentro da sala e na vida também. Sem isso não dá para fazer nada. Ordem em termos de comportamento e organização".

"É um conjunto de atitudes que o aluno tem, que inclui sua relação com o professor e os colegas e seu interesse pelas atividades".

"A disciplina do escolar tem a ver com a sua conduta pessoal e com a organização dos trabalhos".

A segunda forma de analisar as definições sobre disciplina envolve um olhar pessimista quanto ao seu conceito. Os partidários dessa visão podem justificar sua posição através das expressões "ordem imposta", "subordinação", "submissão", "castigo", "coação". O ato disciplinar acaba sendo compreendido como uma força opressora, que tolhe a capacidade de decisão ou a criatividade do sujeito. Estes pensamentos talvez reflitam uma interpretação equivocada dos pressupostos difundidos pelo escolanovismo, movimento que ressaltou a necessidade de uma nova visão sobre a prática pedagógica atrelada à ruptura dos engessados moldes do tradicionalismo. A Escola Nova, representada por Dewey, Decroly, Montessori dentre outros, não excluiu a necessidade da disciplina, mas atribuiu uma nova forma de o adulto exercer o papel docente, como o mediador da aprendizagem e, sobretudo, alguém capaz de promover a autonomia e responsabilidade dos educandos (ESTRELA, 1992).

A terceira forma de análise do termo disciplina relaciona-se a estes últimos pressupostos apresentados, que encerram um olhar construtivista sobre a ação disciplinar e critica as interpretações ingênuas, reducionistas e pessimistas do disciplinamento. Em conformidade com esta visão encontramos nos estudos de Parrat-Dyan (2008, p. 8) que

"A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações tem consequências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que é".

Disciplina aqui é vista como um instrumento de libertação humana e não de repressão, como às vezes é concebida. A autora ultrapassa as compreensões proibitivas e punitivas imprimindo um significado de obediência consciente, no qual o sujeito participa ativamente no estabelecimento de regras de

conduta considerando os valores e objetivos que se pretende atingir. O ato disciplinar é ainda apresentado como um instrumento corretivo dos distanciamentos das metas anteriormente traçadas.

Koff e Pereira (1999, p. 149) também enfatizam aspectos positivos sobre o disciplinamento relacionando-o aos princípios de participação e cooperação e, ao mesmo tempo contrapondo a negatividade comumente atribuída ao vocábulo:

(...) a disciplina não pode mais ser encarada, unicamente, como manutenção da ordem, através da obediência a regras preestabelecidas. É claro que está "nova escola" deve superar a visão disseminada pela literatura clássica, onde o que importa é a moldagem do comportamento e o estabelecimento de atitudes aceitáveis. É imprescindível a existência de padrões de comportamento adequados à vida em grupo, mas é fundamental reconhecê-los culturais e passíveis de revisão. Uma dada situação pode exigir atitudes consideradas indisciplinadas em outros contextos. Do mesmo modo que, muitas vezes, reagir obedientemente representa abandonar a construção de ações originais e criativas.

Como pudemos observar as práticas disciplinares modificaram-se com o passar do tempo, partindo "de um conceito de disciplina compreendida como conformidade exterior às regras e aos costumes", passando por "um estádio em que é compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior" e chegando a "uma concepção que valoriza, sobretudo, a interioridade e o engajamento livre do indivíduo" (ESTRELA, 1992, p.18)

Entendemos que a disciplina, até chegar a esse engajamento proposto, precisa passar por algumas etapas distintas. No início a ação disciplinar pauta-se na heteronomia, pois a criança pequena ainda não dispõe dos mecanismos necessários para organizar-se sozinha. Mais tarde, através da mediação adulta, chega-se ao disciplinamento no qual o sujeito participa da elaboração das regras e sanções disciplinares, sentindo-se responsáveis por elas e legitimando sua observância. O adulto certamente continua sendo importante personagem nesse processo de disciplinamento, porém não mais ocupando papel controlador das ações discentes. Após este estágio espera-se atingir a autodisciplina e autocontrole, momento no qual o indivíduo não mais necessitaria de organizadores ou disciplinadores externos tornandose o principal agente orientador de suas ações (ESTRELA, 1992, p. 21).

Em síntese, nesta seção pudemos analisar o conceito de disciplina através de três perspectivas diferenciadas: (1) a visão tradicionalista que compreende o disciplinamento como um mecanismo de contenção dos comportamentos, visando atingir os objetivos propostos; (2) a compreensão equivocada dos pressupostos escolanovistas, onde a ação disciplinar é rotulada como cerceadora das possibilidades do educando e (3) o olhar construtivista de superação sobre estas duas visões, que atribui um novo papel ao docente, indicando-o como mediador da aprendizagem e promotor da liberdade responsável, da autodisciplina e do autocontrole dos alunos.

Existem ainda outras interpretações relacionadas ao conceito de disciplina, entretanto, por uma questão prática reservaremos sua apresentação e análise para outro momento mais oportuno.

Embora não tenhamos esgotado as concepções acerca da disciplina, podemos dizer que já temos um "pano de fundo" que nos possibilita discutir o fenômeno derivado da sua ausência, privação, questionamento ou negação: a indisciplina escolar.

Indisciplina à luz de diferentes olhares

Neste tópico faremos uma análise de diferentes olhares sobre a indisciplina escolar e refletiremos sobre como os pressupostos teóricos e epistemológicos do educador conferem interpretações diversas ao fenômeno. As discussões a seguir contemplarão especificamente as perspectivas do tradicionalismo e do construtivismo, nesta ordem. Convém esclarecer que não abordaremos a segunda concepção apresentada na seção "Da origem do termo indisciplina" por entendermos aquele posicionamento como uma distorção dos ideais escolanovistas e seus postulados teóricos. Além disso, não encontramos na literatura pesquisada qualquer menção a esta vertente relacionada ao nosso objeto de estudo, a indisciplina escolar.

Freitas (1998), para construção de sua pesquisa, realizou 42 observações em sala de aula, em duas turmas de 1ª. série, do primeiro grau (atualmente o 2º. ano do Ensino Fundamental), durante o ano de 1985. Em alguns trechos de sua obra a autora enfatiza que a disciplina, na visão da professora observada, relacionava-se com o extremo silêncio dos alunos e um esquadrinhado controle sobre suas ações. Para aqueles que ousassem ultrapassar as regras estabelecidas eram proferidas ameaças de exclusão e punição (nos moldes behavioristas) dos alunos qualificados como "malcomportados".

Esses "maus atos" incluíam atitudes ou comportamentos como: não realizar fila, solicitar para ir ao banheiro fora do horário estabelecido, "remexer-se" na carteira, olhar pela janela, esquecer o material escolar, apresentar lentidão na execução das tarefas propostas, solicitar algo emprestado ao colega, levantar-se, conversar, questionar alguma regra, escrever ou não olhar diretamente para a professora enquanto está explica o conteúdo, dentre muitas outras.

Observa-se que necessidades básí-

cas do aluno, como o fato de ir ao banheiro fora do "momento combinado" incomodava o "bom andamento da aula" na visão da professora observada. A inadequação ao regimento, a comunicação entre os pares, a movimentação, o questionamento, a exposição de necessidades individuais e a insubmissão à figura do professor foram atitudes entendidas como manifestações de indisciplina.

Tal interpretação parece ecoar a rigidez do ensino tradicional, que ao invés de promover a liberdade, conduz ao aprisionamento; no lugar da autonomia valoriza a eterna dependência da figura do professor, visto como o único detentor do saber e do poder (FREIRE, 2001). O teórico critica o "culto ao silêncio" característico deste modelo educacional e valoriza a comunicação como instrumento para libertação humana. Uma comunicação que somente poderá existir a partir da ruptura com o sistema da "educação bancária", na qual o relacionamento professor-aluno encontra-se em desigualdade de condições.

Para que a liberdade real ocorra é necessário acabar com o relacionamento verticalizado (imposto, de cima para baixo) e que seja estabelecida a horizontalidade entre os personagens envolvidos, numa vinculação de igualdade.

Encontramos algumas similaridades com relação a e este conceito de indisciplina nos estudos realizados por Freller1[1] (2001, p. 132, apud MENDES, 2008), descrevendo a maneira como os docentes pesquisados a enxergavam:

(...) conversar, mexer-se, falar palavrão, ser agressivo, não usar uniforme, não trazer material, não ter interesse ou compromisso, não ter respeito, não ter educação, responder ao professor, ser agitado, hiperativo, não sentar, não se concentrar, brigar. (...) Prevalece, nas definições de indisciplina, o que falta, o negativo, o

1[1] FRELLER, C. C. Histórias de Indisciplina Escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

oposto do que é idealizado e esperado pelos professores. Também destacam os comportamentos que remetem a algum tipo de movimentação. Conversa, agressividade, desinteresse em responder ao professor, também aparecem freqüentemente no desabafo dos professores".

Podemos notar que tradicionalmente a indisciplina era interpretada simplesmente como uma questão comportamental do aluno, diante da situação de aprendizagem e outros aspectos importantes eram negligenciados.

Felizmente, nas últimas décadas, presenciamos importantes avanços em educação que superaram esta antiga concepção. Em Garcia2[2] (1999, p. 102, apud OLIVEIRA, 2004, p.43) encontramos a necessidade de uma nova interpretação sobre a indisciplina escolar que ultrapasse o conceito de "problema de comportamento" discente e contemple os diversos aspectos psicossociais envolvidos neste fenômeno:

"De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes".

As palavras do autor redefinem a indisciplina escolar, visto que existem múltiplos fatores capazes de desencadeá-la, contrapondo a idéia tradicionalmente difundida que culpa o aluno como único e exclusivo responsável pelo seu aparecimento. Nesse sentido, podemos inferir que a indisciplina passa a ser vista como uma discrepância entre os anseios da comunidade escolar no que se refere ao desenvolvimento global

2[2] GARCIA, J. Indisciplina na escola. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

dos alunos e as posturas assumidas por estes últimos diante da aprendizagem. Exemplificando os possíveis fatores que podem favorecer a ocorrência do fenômeno Amado3[3] (2001, p. 42, apud OLIVEIRA, 2004, p. 45) apresenta-nos sete categorias: Fatores de ordem social e política: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza.

Fatores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora.

Fatores institucionais formais: espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos.

Fatores institucionais informais: interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores.

Fatores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados.

Fatores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos.

Fatores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira acadêmica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogênicos. (AMADO, 2001, p.42).

Diante de pressupostos construtivistas a indisciplina adquire novo sentido, pois, não se limita a evidenciar "comportamentos inadequados" ao "bom andamento das aulas", mas torna-se indicativo de outros fatores, não tão evidentes, capazes de interferir no processo ensino-aprendizagem. Essa constatação propicia o estabelecimento de ações voltadas à prevenção do fenômeno ou a minimizar seus efeitos negativos, quando este já se encontra instalado.

O olhar construtivista também apresenta uma nova forma de "gestão dos comportamentos". Os atos outrora entendidos como indisciplinados no modelo tradicional de ensino, por vezes encerram um significado positivo, desde que facilitem a

3[3] AMADO, J. S. Compreender e construir a (in)disciplina. In: SAMPAIO, D. et al.

Indisciplina e violência na escola. Lisboa: Colibri, 2001. P. 41-54. aprendizagem. Os professores não mais exigem o silêncio, conformismo e imobilidade dos alunos. Um trabalho verdadeiramente construtivista enxerga a movimentação e a comunicação até mesmo necessária para que determinados aprendizados se tornem efetivos. Isso não significa o abandono das regras, a instauração da anomia. O que se propõe é a elaboração de um código normativo coerente, capaz de oportunizar a participação do aluno na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo procuramos apontar que a indisciplina escolar pode adquirir significações diferenciadas de acordo com os pressupostos teóricos e epistemológicos tomados como referência. Ou seja, atos considerados como manifestação de indisciplina na visão tradicionalista podem não ter a mesma conotação segundo uma perspectiva construtivista, por exemplo.

É interessante ressaltar a necessidade de uma nova compreensão sobre o fenômeno, superando a visão comportamentalista e a unilateralidade na responsabilização pelo seu aparecimento. O "comportamento indisciplinado" não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como sintoma decorrente de causas mais profundas, geralmente veladas. Esse entendimento pode auxiliar a comunidade escolar no diagnóstico e tratamento das questões disciplinares, antes que os prejuízos ao aprendizado se instalem.

Finalizando, gostaríamos de sublinhar a importância de uma nova práxis docente, com vistas a auxiliar os alunos na construção da autodisciplina, tão valiosa para os fins educativos e, sobretudo, para a vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AQUINO, J. G. (Org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CAYGILL, H. Dicionário Kant. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTRELA, M. T. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 3. ed.

Portugal: Editora Porto, 1992.

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio. 7. Ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. A produção de ignorância na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, J; ALBERTI, A. R. A indisciplina na sala de aula: analisando a perspectiva dos alunos. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA,

4. Curitiba, 2006, Anais... Curitiba: UTP, 2008, p. 215 – 226. CD

KOFF, A. M. N. S e PEREIRA, A.B.C. Disciplina : uma questão de autoridade ou participação? In: CANDAU, V.M. (Org). Rumo a uma nova didática. 9. ed.

Petrópolis: Vozes, 1999.p. 135-151.

MENDES, F. M. D. Pensando sobre a indisciplina escolar. In: SEMINÁRIO

INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 4. Curitiba, 2008, Anais... Curitiba: UTP, 2008, p. 128-137. CD

OLIVEIRA, R. L. G. As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar. Curitiba, 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

PARRAT-DAYAN, S. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo:

Contexto, 2008.

TORRES, R. Indisciplina na Educação Superior. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 4. Curitiba, 2006, Anais... Curitiba: UTP, 2008, p. 156-167. CD.

PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA AGENDA INTERSETORIAL

JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA

RESUMO

Várias são as discussões a respeito da importância da primeira infância para o desenvolvimento humano. No decorrer dos tempos, vários estudiosos sinalizaram, e o faz em dias atuais, de forma clara sobre as questões que envolvem a criança, família, sociedade e políticas públicas. Esses estudos demonstram a necessidade de investimentos sociais e públicos na família e na criança, proporcionando-lhes melhores condições de vida, no que tange a: saúde, assistência social, cultura, alimentação e educação. Pois, quando uma família se sente protegida pelo estado, melhor terá condições de orientar, criar e proteger seu filho. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo, apresentar uma discussão para reflexão do seu leitor a respeito da importância da "Primeira Infância: Uma Agenda Intersetorial", o qual é o tema central do mesmo. A discussão e reflexão a respeito se torna pertinente, pois é comprovado por meio de estudos que uma criança bem amparada e protegida pelos seus familiares, tende a ser um cidadão melhor no futuro, com plenas capacidades de proteger a si e o outro. Vindo a ser um cidadão que almeja objetivos sólidos no futuro, responsável pela natureza, sociedade civil e familiar, com condições de se apropriar de novos conhecimentos e a ser o construtor de seus saberes. Portanto, todo o investimento público e social na primeira infância vem a ser de benefício amplo para a criança, família e sociedade. Nesse sentido, este artigo se propõe realizar uma discussão a respeito do assunto central, a fim de conscientizar os seus leitores a respeito da importância de realizar investimentos que possam auxiliar a família e a criança a terem melhores condições de vida. A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica de trabalhos publicados ou não na internet, de estudiosos que retratam o assunto abordado.

Palavras chave: Família. Criança. Primeira Infância. Poder Público. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Em dias atuais, é consenso que a primeira infância é a fase mais importante para o desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança inicia as suas primeiras aprendizagens, as quais servirão de alicerce para as que irão ocorrer ao longo da vida. Essas aprendizagens iniciais, ocorrerem devido ao contato que a criança tem desde o nascer com a sua família, a qual irá por meio de vários instrumentos, transmitindo-lhe conhecimentos culturais e sociais.

Nesse sentido, elenca-se que no decorrer da primeira infância, período que abrange dos 0 aos 6 anos, é importante que a criança seja cuidada de forma a atender suas necessidades, portanto é preciso que a família possua condições econômicas e sociais para prover o bem estar infantil.

Contudo, sabe-se que existe uma gama de famílias que vivem em condições precárias de vida, pois geralmente residem em lares que se encontram em áreas que não possuem saneamento básico, são desprovidas de condições de se alimentarem adequadamente, entre outros fatores que as impedem de oferecer uma melhor condição de vida a criança.

Assim, se faz necessário que o poder público realize investimentos que possam proporcionar a essas famílias melhor situação de vida, garantindo-lhes acesso a: saúde, assistência social, cultura, alimentação e educação, para que vivam com dignidade e tenham condições de proporcionar os devidos cuidados aos seus filhos.

Nessa nuance, ressalta-se que quando uma criança recebe alimentação adequada, boas condições de saúde e moradia, tende a se sentir protegida e amparada. Pois, as primeiras experiências positivas vividas pela criança, melhoram a capacidade de absorver novos conhecimentos e na resolução de problemas.

No âmbito educacional, a criança que se sente segura, tende a se sentir motivada a frequentar a sala de aula, sendo mais receptiva a novos conhecimentos e participativa durante o desenvolvimento das atividades. Essas condições favorecem a criança no decorrer do processo de aprendizagem, bem como ao longo de sua vida como construtora de seus próprios saberes.

Assim, este artigo se propõe a realizar uma abordagem a respeito da importância de se realizar pelas políticas públicas e sociedade, investimentos proporcionem qualidade de vida e um futuro promissor as famílias, a fim de que as mesmas possam cuidar e proteger melhor os seus filhos.

DESENVOLVIMENTO

Em dias atuais existe muita preocupação com o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e psicológico infantil, principalmente das crianças que vivem em condições não adequadas de vida, prejudicando a sua forma de vida, desenvolvimento e, principalmente, em seu rendimento educacional.

De acordo com Dodge (2004):

Embora pais e alguns psicólogos, sociólogos e autoridades em saúde pública já tenham compreendido há muito tempo, intuitivamente, a importância do desenvolvimento na primeira infância (DPI), foi apenas durante o último quarto de século que cientistas, médicos e cientistas sociais reconheceram o papel crucial do DPI. E foi apenas muito recentemente que o DPI ocupou um espaço na literatura econômica ao lado de escolarização, capacitação em serviço, saúde pública e aprendizagem informal. (Apud SCHNEIDER, 2020 p.8)

A primeira infância, segundo estudos, é o período que se consiste a partir da gestação até os seis anos de idade, o qual é muito importante para a "construção de competências emocionais e socioafetivas e o desenvolvimento de áreas fundamentais do cérebro relacionadas à personalidade, ao caráter e à capacidade de aprendizado" (BRASIL, 2018 p.8).

Segundo o Guia para orientar ações intersetoriais na primeira infância, do Ministério da Saúde:

A ciência tem comprovado que a primeira infância é uma janela de oportunidades para que o indivíduo desenvolva o seu potencial, pois é nos primeiros anos de vida que a arquitetura do cérebro começa a se formar. Esse processo continua ao longo do tempo, moldado pelas experiências positivas ou negativas vividas e compartilhadas, principalmente, com seus pais, parentes e cuidadores em geral. (BRASIL, 2018 p 8)

Assim, pode-se elencar que é de suma importância que a criança seja protegida, pois vínculos e estímulos adequados propiciam vários benefícios ao desenvolvimento da criança desde "o aumento da aptidão intelectual – que favorece o acompanhamento escolar e diminui os índices de repetência e evasão – até a formação de adultos preparados para aprender a lidar com os desafios do cotidiano"

(Brasil, 2018 p.8). Contudo, ressalta-se que quando existem problemas sérios, tais como: desnutrição, negligencia e violência familiar, podem causar sérias dificuldades no "desenvolvimento saudável do cérebro" (Idem).

Na opinião de Dodge (2004), citado por Schneider (2020), sobre o sucesso do desenvolvimento na primeira infância, o autor destaca que:

O sucesso do DPI depende da interação de uma série de fatores. Assim como no desenvolvimento do capital humano nos últimos anos, os vários fatores que influenciam o DPI interagem, multiplicando-se para produzir "sucesso", quantificado pela prontidão para a aprendizagem no ingresso à escola primária. Boas condições de saúde – tanto da mãe quanto da criança –, boa nutrição, bons cuidados parentais, forte apoio social e interações estimulantes fora de casa combinam-se para prover as melhores chances de sucesso. Uma vez que a negligência no investimento em qualquer desses fatores reduz o valor do investimento nas outras áreas, investimentos para melhoria da saúde pré e pós-natal da futura mãe são um aporte crucial para o DPI. Portanto, apoio de todo o tipo para melhorar o desempenho parental é crucial nesse período. Esses apoios incluem o desenvolvimento de habilidades parentais, apoio social, apoio de empregadores e governos para aumentar o tempo que os pais podem passar com suas crianças e, em alguns casos, apoio financeiro direto.

(Apud SCHNEIDER, 2020 p.8)

Nesse sentido, ressalta-se que o poder público e a sociedade, compreenderam que realizar ações e investimentos que possam garantir um desenvolvimento adequado a criança vem a ser de suma importância, pois:

(...) é uma estratégia inteligente que permite maiores ganhos sociais e econômicos. O investimento na primeira infância mostra potência para reduzir iniquidades, enfrentar a pobreza e construir uma sociedade com condições sociais e ambientais sustentáveis. Diversos estudos vêm demonstrando que quanto mais se investir em saúde, educação e na construção de ambientes seguros e livres de violência para as crianças, menos será necessário gastar no futuro para frear os efeitos que a falta desses recursos traz. (BRASIL, 2018 p.8)

Portanto, quanto mais investimentos ocorrerem, a fim de garantir a criança e a família, condições adequadas de vida, favorecerá a evolução e o desenvolvimento infantil, possibilitando-a, no futuro, a ser um cidadão com capacidade de: conviver e viver socialmente, realizar críticas, inferências, transformar culturas, buscar objetivos, entender e compreender a si e o outro, entre ações que se espera de um sujeito consciente de si e do mundo que o rodeia.

Segundo Schneider (2020 p.8): "O desenvolvimento afetivo, social e físico das crianças tem um impacto direto durante a sua infância e na pessoa adulta que elas se tornarão. Por isso a importância de entender bem a necessidade de investir para maximizar seu futuro bem-estar". Seguindo esse pensar, elenca-se que as experiências e os vínculos estabelecidos desde a mais tenra idade irão afetar diretamente no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e afetivo, os quais são fatores que assegurarão no sucesso da criança.

Ainda, de acordo com a autora:

Relacionamentos afetuosos e estáveis são essenciais para o desenvolvimento saudável. Crianças desenvolvem-se em um ambiente de relacionamentos que começam em casa e que incluem membros da família ampliada, cuidadores e educadores, além de ou-

tros membros da comunidade.1 Os estudos mostram que crianças pequenas que têm relacionamentos seguros e confiáveis com seus pais ou com cuidadores sem vínculos familiares sofrem uma ativação mínima de hormônios de estresse quando amedrontadas por um evento estranho, enquanto crianças que têm relações inseguras sofrem uma ativação significativa do sistema de resposta ao estresse.2 Inúmeros estudos científicos apoiam a conclusão de que prover, o mais cedo possível, relacionamentos responsivos e que garantem segurança pode prevenir ou reverter os efeitos danosos do estresse tóxico. (SCHNEIDER, 2020 p.9)

Nessa nuance, se torna imprescindível assegurar condições necessárias ao desenvolvimento da criança, conforme o estabelecido na legislação dos direitos da infância. É nessa esfera de preocupação que passa a existir a Agenda Intersetorial da Primeira Infância, que segundo Lobo (2019), vem a ser:

A articulação de vários setores em prol de um objetivo único, o desenvolvimento integral da criança. A ideia é que os setores compartilhem informações e criem estratégias em conjunto. Isto permite que os recursos humanos, financeiros e materiais sejam potencializados. Com esta visão holística, compreende-se a necessidade de integrar os profissionais de serviços de saúde, educação, cultura, assistência social, direitos humanos, e quaisquer outros que estejam presentes no dia a dia da criança e de sua família. (LOBO, 2019 p.1)

Ainda, segundo a autora: "A partir do momento em que os profissionais e serviços de setores diversos se integram, torna-se possível e mais eficaz o Sistema de Garantia de Direitos previsto na legislação sobre os direitos da infância" (Idem, 2019 p.1).

Nesse pensar, aborda-se que para que uma criança possa se desenvolver de forma adequada precisa se sentir protegida e amada pela família, que por sua vez necessita ter como garantia condições de sobrevivência propicias para ofertar alimentação adequada e balanceada. "Estar inserida no contexto adequado é muito importante para que a criança consiga se desenvolver plenamente não apenas na vida escolar, mas em sua vida pessoal como um todo" (LOBO, 2019 p.1)

Para tanto é de competência dos setores públicos e sociais planejar e desenvolver ações que venham a proporcionar e a garantir as famílias qualidade de vida. De acordo com o postulado pelo Ministério da Saúde:

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (Pnaisc), que tem como objetivo promover e proteger a saúde da criança e o aleitamento materno mediante atenção e cuidados integrais e integrados desde a gestação até os 9 anos de idade, com especial zelo à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando a um ambiente facilitador à vida, com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento, e à redução da morbimortalidade. (BRASIL, 2018 p.10)

Segundo o Ministério da Saúde: "A Pnaisc é o resultado de um processo de construção interfederativa, realizada ao longo de quatro anos de trabalho por estados, municípios e governo federal" (BRASIL, 2018 p.11). Ainda, conforme o Ministério da Saúde "a Pnaisc possui por diretrizes e princípios que devem ser respeitados durante a: "elaboração dos planos, dos programas, dos projetos e das ações de saúde voltados para crianças" (idem), estando composta em sete eixos estratégicos, sendo eles:

1. Atenção humanizada e qualificada à gestação, ao parto, ao nascimento e ao recém-nascido: consiste na melhoria do acesso, cobertura, qualidade e humanização da atenção obstétrica e neonatal, integrando as ações do prénatal e o acompanhamento da criança na atenção básica com aquelas desenvolvidas nas maternidades, conformando-se uma rede articulada de atenção;

2. Aleitamento materno e alimentação complementar saudável: é a estratégia ancorada na promoção, na proteção e no apoio ao aleitamento materno, iniciando na gestação, considerando-se as vantagens da amamentação para a criança, a mãe, a família e a sociedade, bem como a importância de estabelecimento de hábitos alimentares saudáveis;

3. Promoção e acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento integral: consiste na vigilância e no estímulo do pleno crescimento e desenvolvimento da criança, em especial do "Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI)", por meio da atenção básica à saúde, conforme as orientações da Caderneta de Saúde da Criança, incluindo ações de apoio às famílias para o fortalecimento de vínculos familiares;

4. Atenção integral a crianças com agravos prevalentes na infância e com doenças crônicas: consiste em estratégia para o diagnóstico precoce e a qualificação do manejo de doenças prevalentes na infância e nas ações de prevenção de doenças crônicas e de cuidado dos casos diagnosticados, com o fomento da atenção e da internação domiciliar sempre que possível;

5. Atenção integral a crianças em situação de violência, prevenção de acidentes e promoção da cultura de paz: consiste em articular um conjunto de ações e estratégias da rede de saúde para a prevenção de violências, acidentes e promoção da cultura de paz, além de organizar metodologias de apoio aos serviços especializados e processos formativos para a qualificação da atenção à criança em situação de violência de natureza sexual, física e psicológica, negligência e/ou abandono, visando à implementação de linhas de cuidado na Rede de Atenção à Saúde e na

Rede de Proteção Social no território;

6. Atenção à saúde de crianças com deficiência ou em situações específicas e de vulnerabilidade: consiste na articulação de um conjunto de estratégias intrassetoriais e intersetoriais para inclusão dessas crianças nas redes temáticas de atenção à saúde, mediante a identificação de situação de vulnerabilidade e risco de agravos e adoecimento, reconhecendo as especificidades deste público para uma atenção resolutiva;

7. Vigilância e prevenção do óbito infantil, fetal e materno: consiste na contribuição para o monitoramento e a investigação da mortalidade infantil e fetal e possibilita a avaliação das medidas necessárias para a prevenção de óbitos evitáveis. (BRASIL, 2018 p.12)

Além do exposto, frisa-se que o Ministério da Saúde destaca a importância da educação, cultura e assistência social no desenvolvimento integral da criança, descrevendo como segue:

• Educação (cuidar agora, colher no futuro): A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em creches, onde são atendidas crianças de zero a 3 anos, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos. Esses locais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados. Com uma vida escolar plena de oportunidades e relações sociais fortalecidas, as crianças têm mais sucesso na alfabetização e desenvolvem habilidades que as ajudarão a enfrentar os desafios do futuro;

• Cultura (valorização da diversidade e das múltiplas linguagens): A cultura é fundadora das ações e dos pensamentos das pessoas a todo o momento. Muitas vezes, é compreendida como expressão artística, contudo, ela reflete o nosso modo de vida. Assim, um olhar renovado para a vida infantil é uma prática cultural que define uma mudança profunda e relevante na sociedade como um todo. Na família, na creche, na escola, no hospital, na praça ou em qualquer outro lugar em que as crianças estejam presentes, as práticas devem ter compromisso com a ludicidade. O tempo e o espaço do brincar e as várias linguagens da criança expressam sua forma de viver e conviver com a sociodiversidade e a biodiversidade. Assim, a plenitude do desenvolvimento humano terá seu fluxo contínuo, e a criança despertará para a realidade cultural em que está inserida como produtora de cultura, não apenas como receptora. Nesse sentido, os diversos serviços sociais e educativos precisam estar conectados à vida no território, valorizando a identidade local, propiciando a interação e o conhecimento das crianças sobre as manifestações e as tradições culturais brasileiras: seus costumes, culinárias, memórias, contos populares, práticas construtivas, lendas, mitos, provérbios, crenças, adivinhas, cantigas e canções, danças, autos, romanceiros, entre outros. Ressalta-se a importância do reconhecimento, da valorização e do respeito à interação das crianças com os elementos culturais dos diversos povos e etnias que compõem o território brasileiro, como negra, afro-brasileira, indígena, cigana, oriental, latina, europeia, população rural, ribeirinha e da floresta. A promoção da igualdade, da diversidade e da identidade de gênero, ao ser tratada desde a infância, cria possibilidades e diminui preconceitos na relação com as múltiplas formas de constituição familiar, trabalhando de maneira positiva questões que se distanciam de estigmas socialmente construídos. As linguagens das crianças merecem ser valorizadas em sua diversidade, estimulando-se a criatividade, a expressão, a opinião, as interações, as brincadeiras e a imersão em diferentes manifestações artísticas, favorecendo o progressivo domínio de várias formas de expressão: corporal, gestual, verbal, cênica, plástica, dramática, circense, musical, audiovisual, entre outras;

• Assistência social (proteção e prevenção de violações de direitos): As ações da Assistência Social voltadas para crianças de zero a 6 anos consideram todo o contexto familiar e comunitário em que estão inseridas. Nesse sentido, pautam-se na garantia dos direitos sociais das crianças e dos demais membros que integram as famílias, reconhecendo a condição peculiar de dependência da criança e as singularidades, inclusive quanto aos aspectos que possam interferir nas dinâmicas familiares nas demandas de cuidado. A chegada de um novo membro demanda uma série de adaptações, o que inclui habilidades para a convivência, a redistribuição de tarefas e de funções domésticas, reajustes financeiros, a reorganização de espaços na residência, além do conhecimento e do reconhecimento entre o bebê e as pessoas que já compunham a família. Em algumas situações, a chegada de um bebê não planejado ou a frustração de expectativas, somadas à necessidade de promover mudanças nas dinâmicas familiares, podem desencadear ou acentuar fragilidades nos vínculos. A Contextos de vulnerabilidade social e territorial, aliados à fragilidade dos laços familiares e comunitários podem contribuir para tornar mais complexas as adaptações demandadas pela chegada de um novo membro. O papel da política pública de Assistência Social é intervir no contexto de vulnerabilidades em que essas famílias estão inseridas, desenvolver ações que previnam a fragilização de vínculos e minimizem os riscos aos quais possam estar expostas e fortalecer suas potencialidades por meio de estratégias que promovam o seu protagonismo e empoderamento. (BRASIL, 2018 p.13-14)

Contudo quando a família não participa ou atua diretamente de forma adequada no decorrer do processo de desenvolvimento infantil pode ocorrer que a criança não consiga se estruturar adequadamente para aprender a conviver com as suas emoções, podendo se desenvolver pouca habilidade para suportar com adversidades cotidianas, podendo crescer com uma intolerância as frustrações, "além de comportamentos desviantes e que irão prejudicá-la no seu desempenho como ser social. Isso não favorece ajustes nos seus relacionamentos futuros e gera sensíveis prejuízos no seu desempenho como pessoa", aponta o Hospital Infantil Sabará (Apud SONSIN, 2017 p.1)

Segundo a UNICEF, "o estímulo e acompanhamento na primeira infância podem quebrar ciclos de pobreza e vulnerabilidade". (SONSIN, 2017 p.1). Portanto, frisa-se que na ausência de investimentos na primeira infância, por parte das políticas públicas, nos campos: sociais e afetivos, proporcionam a criança a estar predisposta a problemas psicológicos, traumas, entre outros transtornos. Contudo, quando ocorre investimentos direcionados a melhorar as condições de vida da criança e de seus familiares, ela irá receber estímulos positivos "quanto mais estímulos positivos a criança receber, mais resultados positivos ela irá colecionar ao longo da vida, o que a fará tornar um adulto mais consciente e inteligente emocionalmente". (Idem, 2017 p.2)

Nessa nuance, Venâncio (2020) aborda que:

Evidências apontam que o investimento feito em programas de qualidade para a primeira infância tem alta taxa de retorno para a sociedade. Além disso, o investimento na primeira infância é a melhor maneira de reduzir as desigualdades, enfrentar a pobreza e construir uma sociedade com condições sociais e ambientais sustentáveis. (VENÂNCIO, 2020 p.1)

Ainda, de acordo com a autora:

Acompanhando a tendência mundial, cresce no Brasil o investimento na promoção do desenvolvimento dessa faixa etária por meio da implantação de programas federais, como o Brasil Carinhoso e o Criança Feliz, além de outras iniciativas estaduais e locais. Um passo importante para o fortalecimento dessa agenda em âmbito nacional foi a instituição do Marco Legal da Primeira Infância, que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. (Idem, 2020 p.2)

Nesse ponto, recorre-se ao postulado pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal – FMCSV (2015), a qual apresenta dez formas de investir na primeira infância, sendo elas:

1 – Seis consultas no pré-natal: Os cuidados começam assim que a mãe descobre que está grávida. O Ministério da Saúde recomenda que a mãe faça pelo menos seis consultas ao longo da gravidez, com intervalo máximo de oito semanas entre cada atendimento. Ganhos: Durante as consultas, o médico obstetra irá avaliar a saúde da mulher e o desenvolvimento do bebê, para descartar complicações. Ele também poderá orientar para que o feto nasça em plena saúde;

2 – Ampliação das licenças maternidade e paternidade: Segundo a FMCSV, ampliar a licença paternidade em 20 dias custaria R$ 99 milhões para o governo do Brasil. Parece muito, mas isso corresponde a apenas 0,009% da arrecadação federal. Ganhos: Isso traria benefícios para toda a família. A licença paternidade melhora a divisão de tarefas domésticas e o pai fica mais presente na vida da criança, o que traz impactos positivos para o desenvolvimento do bebê. Já a mãe, com mais ajuda, fica mais segura e tem mais chance de conseguir manter a amamentação exclusiva até os seis meses;

3 – Amamentação exclusiva até os seis meses: O Ministério da Saúde recomenda a amamentação exclusiva até os seis meses de idade. Ganhos: Aumento de 20 a 30% do crescimento da matéria branca do cérebro, responsável pela rapidez das sinapses.

4 – Passar mais tempo com a família: O primeiro vínculo que o bebê constrói é com a mãe. Em seguida, começa a interagir com outros membros da família, amigos e cuidadores. Interagir com os familiares, construir um vínculo forte e exercitar a autonomia faz com que a criança se sinta segura, autoconfiante, independente e menos agressiva. Ganhos: Passar mais tempo com o pai e a mãe pode reduzir em 5% a taxa de evasão escolar nos casos de famílias em situação de vulnerabilidade social. Entre famílias com melhores condições de renda, a taxa é de 3%;

5 – Acompanhamento domiciliar e saúde: Várias políticas públicas devem ser implementadas para garantir o desenvolvimento da primeira infância, em especial entre as comunidades carentes. A primeira diz respeito ao acompanhamento domiciliar e atendimento à saúde para crianças que vivem em ambientes desprotegidos. Ganhos: Os benefícios são muitos, mas combater a violência e a falta de saneamento básico permite que as crianças continuem na escola e tenham uma possibilidade de futuro promissor;

6 – Creches e pré-escolas de boa qualidade: Apenas 29,6% das crianças brasileiras frequentam a creche, o que significa que 3,5 milhões delas ainda não estão matriculadas. A criação de mais vagas é urgente, assim como a criação de políticas de nutrição e saúde que permitam a continuidade na escola. Ganhos: Mais crianças na escola e aumento do nível médio de educação da população;

7 – Apoio para famílias e cuidadores: Investir no desenvolvimento das capacidades dos pais e cuidadores, para que deem toda a atenção e cuidado necessários para o bebê. Ganhos: Ajuda a garantir o bom desenvolvimento da criança durante seus primeiros anos de vida;

8 – Educação de qualidade até a vida adulta: Evitar que as crianças interrompam os estudos antes do tempo — ou que sequer comecem a escola — além de melhorar significativamente a qualidade do ensino. Ganhos: Frequentar boas creches e pré-escolas melhora o desempenho escolar ao longo de toda a vida, acelera a capacidade cognitiva e estimula o comportamento social;

9 – Autonomia ou brincar: As brincadeiras devem ser consideradas pelos adultos como uma das atividades mais importantes na vida da criança. É diversão, mas também aprendizado e desenvolvimento. Ganhos: Ao brincar, a criança se desenvolve. Ao observá-la brincar, adultos compreendem como ela vê e constrói o mundo, como gostaria que ele fosse, quais prazeres sente e quais desafios enfrenta;

10 – Estímulo e vínculo: Considerar a leitura conjunta entre pais e filhos é uma ótima forma de estabelecer vínculo e estimular a linguagem. Ganhos: Além do estímulo da linguagem, ler junto com os pais contribui para que a criança se sinta segura para construir seu caminho de autonomia e convívio social. (FMCSV, 2015 s/p)

Como pode ser elencado os ganhos, quando ocorre investimentos públicos bem direcionados e com o propósito de garantir uma primeira infância de qualidade, são enormes, possibilitando que a criança cresça com segurança e se desenvolva com qualidade de vida, vindo assim a se tornar futuramente um ser humano mais sensível, critico, realizar transformações sociais, enfim um cidadão com plenas capacidades de criar e recriar culturas e a entender a si e o outro. Assim, se faz necessário investimentos dos órgãos públicos a fim de promover melhores condições de: saúde, alimentação, educação, cultura e assistência social para a criança e sua família, possibilitando-lhe a ter condições dignas se sentir humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser elencado no decorrer deste artigo, é importante que ocorram investimentos direcionados a manutenção e proteção da família e da criança, tendo em vista que quando um ser humano se sente acolhido e protegido, no que se refere a saúde, cultura e assistência social, os seu desenvolvimento e progresso nos âmbitos educacionais são maiores.

Portanto, elaborar e discutir a respeito de projetos sociais que abarcam a proporcionar melhores condições de vida de uma parte da população, a qual infelizmente vive em condições precárias, vem a ser de suma importância para o país e seu povo, pois a tendência é de auxiliar as pessoas a buscarem cada vez mais melhores condições de vida, de forma esperançosa e efetiva.

A criança que se sente protegida e amada pela família, tende a se dedicar mais aos seus estudos, a ter um desenvolvimento amplo motor e cognitivo, bem como a se interessar por questões que lhes propiciam, aguçando a sua curiosidade a pesquisar e explorar novos conhecimentos a fim de ampliar os pré-existentes e na formação de novos. Portanto quanto mais a criança se sentir incentivada e segura maior será o retorno que dará a sociedade como um todo.

Em suma, se torna necessário discorrer e lembrar aos leitores que uma criança alimentada, segura e feliz, será com certeza, no futuro, um cidadão com um olhar atento as questões que envolvem a si e o mundo que o cerca, com capacidade de transformar realidades e culturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia para orientar ações intersetoriais na primeira infância. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL - FMCSV. Primeira Infância. 2015. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-primeira-infancia/. Acesso em: 27.02.2021

LOBO, Emy. Primeira infância: uma agenda intersetorial. Publicado em Canal Futura, 2019. https://www.futura.org.br/trilhas/primeira-infancia-uma-agendaintersetorial/. Acesso em: 28.02.2021.

SCHNEIDER, Alessandra. Importância do desenvolvimento infantil. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 2020. Disponível em: http://www.enciclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/importancia-dodesenvolvimento-infantil.pdf. Acesso em: 03.03.2021.

SONSIN, Juliana. A importância da primeira infância e o desenvolvimento infantil. 2017. Disponível em: https://www.telavita.com.br/primeira-infancia/. Acesso em: 03.03.2021.

VENÂNCIO, Sonia Isoyama. Por que investir na primeira infância? Rev. LatinoAm. Enfermagem vol.28 - Ribeirão Preto, Epub Feb 03, 2020 - Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, Instituto de Saúde, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104116920200001002000&script=sci_arttext& tlng=pt. Acesso em: 03.03.2021.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL

RESUMO

Este estudo baseia-se na ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, seu enfoque é a aprendizagem, buscando relações entre os estudos das neurociências com conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia, por ser uma ciência transdisciplinar que estuda o sistema nervoso e a aprendizagem seu objetivo é promover a reintegração pessoal, social e educacional, ou seja, a neuropsicopedagogia. Esse conhecimento é primordial para o educador nos dias atuais, pois ele encontra muitos desafios ao adentrar em uma sala de aula e deparar-se com crianças e adolescentes que apresentam transtornos mentais, porque o mesmo não teve sua formação voltada para lidar com essas dificuldades. Ele precisa recorrer a diversas fontes que possam ajudar em sua prática docente para que possa auxiliar esses alunos. Observando esse tipo de problema vivenciado na unidade escolar, buscou-se auxiliar essas crianças e suas famílias a procurarem ajuda de profissionais da saúde mental e ao mesmo tempo, que esses profissionais pudessem orientar o professor quanto ao seu trabalho pedagógico, para que essas crianças e adolescentes pudessem acompanhar o processo de ensinoaprendizagem. Por ser uma preocupação global esse tipo de transtorno, faz-se necessário um olhar diferenciado para que esses alunos sejam inseridos em um ambiente educativo propício à aprendizagem e no qual eles sintam-se seguros e capazes de aprender.

Palavras chave: Saúde Mental; Sala de aula; Professor; Criança e Adolescente.

ABSTRACT

This study is based on the science that studies the nervous system and its performance in human behavior, focusing on learning, seeking relationships between neuroscience studies with knowledge of cognitive psychology and pedagogy, being a transdisciplinary science that studies the nervous system and learning with the objective of promoting personal, social and educational reintegration, that is, neuropsychology. This knowledge is of paramount importance to the educator nowadays, as he encounters many challenges when entering a classroom and encountering children and adolescents with mental disorders, because he has not been trained to deal with these difficulties. He needs to draw on a variety of sources that can assist him in his teaching practice so that he can assist these students. Based on the observation of this type of problem experienced in the school unit, it was sought to help these children and their families to seek help from mental health professionals and at the same time, that these professionals could guide the teacher about their pedagogical work, so that these children and adolescents could follow the teachinglearning process. Because this type of disorder is a global concern, it is necessary to have a differentiated look so that these students are inserted in an educational environment conducive to learning and in which they feel safe and able to learn.

Keywords: Mental Health; Classroom; Teacher; Child and Teenager.

INTRODUÇÃO

Ao falar em transtornos mentais da criança e do adolescente, pensa-se na criança desde o seu nascimento, onde há a necessidade do acompanhamento pediátrico conforme o seu crescimento, mas nas camadas mais humildes da nossa sociedade esse fato é praticamente nulo, pois os responsáveis só levam seus filhos ao posto de saúde quando apresentam um problema muito grave.

Com esse estudo busca-se repensar o papel de todos os envolvidos com a saúde mental de crianças e adolescentes, desde o pediatra.

No entanto, muitos profissionais desconhecem a importância de cada um na vida dessas crianças e adolescentes, e um contato mais minucioso com as famílias poderia identificar um problema emocional logo no início.

A infância e a adolescência são períodos de intensas atividades e transformações na vida mental da criança e do adolescente, por isso é preciso estar sempre atento às manifestações que são consideradas normais, porque elas podem ser confundidas com doenças mentais ou comportamentos inadequados.

É necessário avaliar com muito cuidado o comportamento de um adolescente ou uma criança antes de se diagnosticar o transtorno mental.

Sendo assim, o diagnóstico tem sido um grande desafio na prática clínica, pois a saúde mental infantil afeta todas as áreas do desenvolvimento, impactando na saúde física e mental também da família e contribuindo para diminuir o rendimento escolar da criança e do adolescente.

Diversos autores constataram uma grande relação entre a violência e problemas de saúde mental, observando ainda que há maiores ocorrências entre crianças e adolescentes que testemunharam violência doméstica e agressões físicas. A Educação lida com as particularidades do cérebro humano,

principalmente quando se refere aos estímulos da aprendizagem, pois é sabido que é das funções cerebrais que vem as respostas para as diversas indagações da Pedagogia.

Assim, a neurociência tem muito a colaborar com as diversas áreas do conhecimento, surgindo então a Neuropsicopedagogia.

Conforme Boarini, além de não existir oferta suficiente que atenda crianças com necessidades de atenção especial em saúde mental, a maior parte do tempo desse profissional está voltada para atendimentos que, na maioria das vezes, não são tão necessários.

Assim, esse tipo de atendimento acaba por contribuir ainda mais para o crescimento dessa demanda que precisa da assistência psicológica.

Quando essa assistência atende crianças e adolescentes que apresentam dificuldades escolares, acaba por descobrir que esses problemas são apenas o início de outros que nem se imagina que existem, e esses precisam ser atendidos por um profissional especialista em saúde mental.

Por outro lado, há ainda uma grande dificuldade para que a criança e o adolescente sejam encaminhados aos serviços de saúde mental, o preconceito. Seja por parte dos pais e professores, como do próprio profissional, pois ainda são poucas as iniciativas na assistência a crianças e adolescentes que sofrem com transtornos mentais.

Sabe-se que um dos desafios na assistência à saúde mental é a necessidade do diálogo entre os diferentes saberes como a pedagogia, a psicologia e a medicina.

Com tudo isso, é fundamental levar em consideração os direitos dos cidadãos e as especificidades de atendimento, que até então são desconsiderados.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo, a evolução do pensamento e o conhecimento permitem a identificação de estágios universais pelos quais o pensamento evolui.

Esses estágios são o sensório-motor, o pré-operacional, o de operações concretas e o de operações formais.

Tratando-se do estágio de operações concretas ele dá início ao pensamento lógico quando a criança está entre os 7 e 12 anos de idade, nesse estágio a criança é capaz de raciocinar logicamente se tiver o apoio de objetos concretos, adquirindo noção de conservação e iniciando a noção lógica.

Já o estágio das operações formais, que se inicia na adolescência é marcado pela capacidade de abstração e levantamento de hipóteses, possibilitando o raciocínio científico.

Neste período há o amadurecimento das características adultas, e, o reconhecimento de que a realidade é nada mais que um conjunto de todas as possibilidades.

Para Piaget as mudanças no raciocínio dos adolescentes sobre si mesmos, seus relacionamentos pessoais e o caráter da sociedade em que vivem tem em comum o desenvolvimento dessa estrutura lógica chamada operações formais, pois o adolescente desenvolve a habilidade de formular conteúdos puramente abstratos.

Com isso, compreender seus atos e suas consequências inicia-se em torno dos seis aos sete anos, amadurecendo até o final da adolescência.

Para Rappaport (1981, p. 69):

[...] na visão de Piaget, a transição de um período para o outro necessariamente provoca um desequilíbrio temporário que, posteriormente, dá lugar a uma forma superior de raciocínio. Desta maneira, no início de cada nova etapa, verifica-se uma predominância da assimilação sobre a acomodação – o indivíduo incorpora a realidade às estruturas que já possui. Pouco a pouco, através de um processo gradual, as estruturas internas tornam-se adequadas à realidade, atingindo, assim, um equilíbrio maior.

Sendo assim, essa pesquisa possibilitou o estudo dos problemas de transtornos mentais e as formas de lidarmos com eles, auxiliando os educadores a identificarem tais problemas e conseguir encaminhar esses alunos aos profissionais adequados, proporcionando que esses alunos tenham melhores condições de acompanharem o processo ensino-aprendizagem sem se sentirem excluídos do ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Transtornos mentais são comuns na infância e adolescência, vários são os fatores que envolvem o surgimento deles como fatores genéticos, ambientais e sociais, causando sofrimento ao indivíduo e aos que convivem com ele.

Esses transtornos contribuem para diversos problemas como mau rendimento escolar, comportamento, relacionamento com os pais, professores e colegas.

É sabido que desde o nascimento, a criança aprende e se desenvolve por meio das interações sociais, essas interações são muito importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo tanto do bebê, como da criança.

A educação escolar tem então o papel de aprimorar os aprendizados adquiridos fora do ambiente escolar, proporcionando uma ação complementar para a família, pois durante seu percurso escolar, a criança pode apresentar características específicas que aos poucos definem suas habilidades e competências.

Este é o momento do docente que atua

com a criança no dia a dia, em sala de aula, mostrar a sua importância, pois compete a ele a importante tarefa de observar e mediar o conhecimento, procedendo com intervenções necessárias e encaminhando a criança para diagnósticos mais precisos quando suspeitar de algum transtorno mais grave.

O olhar do professor sobre seu aluno é que pode intermediar a criança para um diagnóstico mais preciso. A observação do professor e o acolhimento a essa criança com transtornos mentais é de suma importância, pois a criança precisa se sentir incluída, não pode ficar fora da rotina de sala de aula. Porém, é importante se atentar ao currículo para essas crianças, adaptando-o para que a aprendizagem ocorra de forma potencialmente eficiente.

O currículo é um conjunto de práticas que tem como objetivo contribuir para o constante desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Este currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, como destaca o documento do MEC – Saberes e Práticas de Inclusão (2006, p.68):

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar, o que, como e quando avaliar.

Temos muitos tipos de transtornos mentais que surgem na criança e no adolescente, são eles: transtornos alimentares, de humor, de ansiedade, de conduta, por uso de substâncias tóxicas, esquizofrenia e depressão.

Assim, precisamos conhecer um pouco mais sobre o que chamamos – criança normal – pois precisamos saber identificar pelo menos os mais comuns que são: a depressão e a ansiedade na infância para mais tarde conseguirmos identificar também os transtornos da adolescência.

A qualidade de vida da pessoa é atingida pela depressão, pois é um processo que evolui e provoca um desânimo profundo em relação ao futuro, insatisfação com a vida, levando ao isolamento.

Sendo assim, é mais fácil de identificar nos adultos, mas na criança ela se manifesta quando a mesma se queixa com mais frequência de dores em partes do corpo, de dificuldade para dormir, de ter pesadelos e medo, e começa a se isolar dos colegas.

Para tratar a depressão infantil é preciso recorrer à psicoterapia que é muito eficaz, na maioria dos casos. Quando o caso é mais grave há a necessidade também de ter o auxílio de medicamentos.

É muito importante que a família, o psicólogo e o pedagogo estejam em contato para que o tratamento seja realmente eficaz, pois estarão sempre trocando informações que serão importantes para o acompanhamento e tratamento da criança. Quanto à ansiedade, geralmente ela se origina de um misto de sentimentos e sensações que precedem um acontecimento importante, e acabam por serem consideradas um sentimento normal, porém se persiste na vida da criança, torna-se um transtorno, causa baixa qualidade de vida e leva ao estresse.

Sua origem, geralmente vem devido aos conflitos familiares, devido às brigas e separações. E, na escola também podem acontecer, dependendo do modo como a criança se relaciona com seus colegas e seu professor.

A criança que apresenta esse transtorno demonstra preocupações fora dos padrões infantis, pois é muito agressiva, tem muito medo, além de demonstrar sintomas físicos como vômitos, dores de cabeça e diarreia.

A psicoterapia também é muito indicada para o controle da ansiedade infantil, e também a interação com o professor e os cuidados dos pais, sempre na medida certa, sem excessos.

A alta competitividade que se apresenta desde muito cedo na vida torna as pessoas mais propensas à angústia. E o que se nota com a medicalização excessiva dos pacientes é uma busca por adaptá-los ao contexto, ao invés de compreender as origens mais profundas e complexas dos sintomas.

Porém, a violência ainda é o maior fator de contribuição para o estresse e o surgimento desses transtornos, pois a família é o modelo para o aprendizado de padrões comportamentais, emocionais e sociais dos filhos.

Quando a violência está presente, a família atua como modelo negativo e gera comportamentos que prejudicam a interação social e a saúde mental das crianças e adolescentes.

Situações de violência física, abuso sexual e violência psicológica impactam no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança e do adolescente, e, isso reflete no comportamento em sala de aula.

Para Souza (1996), as emoções internas, sentimento de inferioridade, frustração e perturbação emocional impactam na autoestima e depressão. Esses problemas estão sujeitos à forma como suas dificuldades são vistas pelos pais e pelos educadores, pois o ambiente dominante no lar influencia a vida escolar das crianças.

A escola não deve rotular esses alunos, e sim focar em suas habilidades, porque quando se conhece o que o aluno tem de bom, abre-se uma porta para a construção de um vínculo positivo com as demais áreas de aprendizagem nas quais o aluno precisa se aprimorar.

O professor precisa focar em descobrir os talentos que esse aluno possui e incentivá-lo a desenvolvê-los.

Para Pacheco (1996), o desânimo e a desistência, em muitos casos, partem da sala de aula, pois as crianças, muitas vezes são avaliadas como alunos que não conseguem acompanhar a demanda de aprendizagem, sendo vistas apenas como não sendo o aluno ideal.

A escola, porém, não deve estar focada no aluno ideal, pois não vivemos em um mundo ideal e não há sociedade nem ser humano ideal. Somos seres em constante aprendizado e crescimento.

Sendo assim, a dificuldade de aprendizagem não é um problema só do estudante, é um problema da escola e da família também.

Após esses estudos, entendendo que os principais problemas encontrados em crianças e adolescentes são os que nascem no ambiente familiar e escolar, é preciso um trabalho diferenciado que chegue até os pais das crianças que apresentam algum tipo de transtorno.

Buscou-se então algumas diretrizes para que os educadores pudessem se apoiar e selecionar as que mais se apropriassem ao caso do aluno, pois essas diretrizes são globais.

Rochael (2009) mostra-nos algumas diretrizes que podem ser usadas pelo professor no dia a dia com as crianças ou adolescentes que apresentam transtornos que afetam a aprendizagem.

Porém, não se trata de uma receita de sucesso, e sim de um norte para que o professor faça as adaptações necessárias, de acordo com o que ele conhece de seu aluno, sendo assim, o professor deve evitar:

Para ROCHAEL (2009, p. 3):

Ressaltar as dificuldades do aluno, diferenciando-o dos demais; mostrar impaciência com a dificuldade expressada pela criança ou interrompê-la várias vezes ou mesmo tentar adivinhar o que ela quer dizer completando sua fala; - corrigir o aluno frequentemente diante da turma, para não o expor; - ignorar a criança em sua dificuldade.

Mas, o professor deve adotar outras atitudes, tais como:

Não forçar o aluno a fazer as lições quando estiver nervoso por não estar conseguindo; explique a ele suas dificuldades e diga que está ali para ajuda-lo sempre que precisar . Evitar que o aluno se sinta inferior; considerar o problema de maneira serena e objetiva; avaliar o desempenho do aluno pela qualidade de seu trabalho; proponha jogos na sala; não corrija as lições com canetas vermelhas ou lápis; procure usar situações concretas nos problemas.

É preciso que o professor reflita sobre as causas dos problemas de aprendizagem de seus alunos não para se culpar, mas para poder ajudá-los a minimizar esses problemas.

Trabalhar em parceria com os profissionais da saúde, incluindo o neuropsicopedagogo é muito importante, pois quando conseguimos identificar o problema e encaminhar essas crianças e adolescentes aos profissionais adequados, a parceria se estabelece e o aluno tem uma melhora considerável.

O desejo do educador é que seus alunos acertem sempre, por isso é preciso mudar nosso olhar sobre as dificuldades de aprendizagem, pois essas dificuldades nos mostram como esses alunos pensam e como conseguiram absorver o que foi passado, levando-nos a identificar possíveis transtornos que eles apresentam, e, que, muitas vezes, passam despercebidos.

A linguagem usada em sala de aula também é um aspecto a ser pensado, pois a diferença de cultura entre os estudantes e o professor pode causar conflito e dificuldade de comunicação e consequentemente dificuldade em identificar os problemas desses estudantes.

Para Vygotsky (1993), todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário adaptar a forma de ensinar do professor.

Sabe-se que a apropriação da cultura intelectual se dá por processos de aprendizagem mediada. E, conforme Vygotsky (1991), aprender possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, fazendo a ponte entre o desenvolvimento do sujeito com seu entorno sociocultural.

Segundo Vygotsky (1991, p. 101):

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.

Sendo assim, além do psicopedagogo estudar as características da aprendizagem, o processo de ensino e de onde se originam os problemas na aprendizagem, o neuropsicopedagogo frente aos seus conhecimentos pode elaborar relatórios para encaminhar as crianças ou adolescentes com distúrbios mentais para o neurologista, pediatra e psiquiatra, caso seja necessário, auxiliando na identificação do diagnóstico.

Na escola ele irá auxiliar os pais a entenderem o problema de seus filhos e o tipo de trabalho que será desenvolvido para o tratamento e as intervenções necessárias, mostrando à família que este é o principal agente

de sucesso na intervenção.

Esse trabalho será feito sempre de forma interdisciplinar com a presença do Coordenador Pedagógico, do professor e, caso haja na escola, do especialista.

Para que o sucesso ocorra é preciso também que os educadores mantenham junto a seus alunos relações de cordialidade, afeição, simpatia, de maneira que possam motivar esses alunos, fazendo-os sentirem-se estimulados a aprender.

Para Paulo Freire e Shor (1987, p. 171), essa interação é muito importante entre os educadores e os alunos, pois facilitará o processo de aprendizagem:

(...) a questão da linguagem, isto é, o idioma com o qual o professor fala para seus alunos...as diferenças entre linguagem e a linguagem dos alunos...seriam um obstáculo ao diálogo. (...) o abismo entre a linguagem de alunos...e a de seu professor é grande.

Assim, é de fundamental importância que o professor desenvolva propostas que busquem alcançar a criança e o adolescente em sua essência, propondo situações de ensino e aprendizagem com o foco é direcionamentos eficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe receita pronta para tratarmos os problemas de aprendizagem, sejam eles transtornos mentais ou apenas dificuldades momentâneas, pois o transtorno é de origem neurológica e a dificuldade de origem pedagógica. Contudo é possível pensarmos em estratégias que poderão contribuir para o avanço cognitivo e comportamental desse grupo de crianças e adolescentes que passam por esses problemas.

Ao realizar esse trabalho, ficou bem claro de onde surgem os problemas de transtornos mentais e de aprendizagem, e que qualquer problema, desde uma simples discussão até atos de violência doméstica prejudicam o desenvolvimento da criança. É nossa responsabilidade enquanto educadores, observar, perceber e amenizar esses problemas, pois somos um canal que levará a essas crianças a possibilidade de um bom desenvolvimento, desde o trato com a família, a encaminhamentos para especialistas.

Precisamos estar preparados para lidar com situações diversas encontradas na escola, refletindo sobre a importância da afetividade, de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, e que os professores possam saber ouvir, dialogar e apoiar esses alunos para que busquem superar suas dificuldades, pois, muitas vezes, o carinho e a atenção que tem é só o que recebem na escola.

É necessário ainda conscientizarmos as famílias, que, mesmo sendo preciso trabalhar fora o dia todo, ainda assim, tem-se que dispensar um tempo para o diálogo com os filhos, saber como foi seu dia e quais são suas angústias.

A família é peça chave e primordial na vida da criança e do adolescente, pois as interações ocorridas na família exercem uma ação muito importante no desenvolvimento social deles.

A escola tem o dever de fornecer o apoio pedagógico especializado e auxiliar a família a encontrar alternativas para a solução dos problemas de seus filhos.

O neuropisocopedagogo é de suma importância, pois, estará assegurando o trabalho cognitivo, estimulando o desejo e a vontade de aprender, melhorando e ampliando habilidades e talentos, e, acima de tudo ajudando o professor a fazer com que seu trabalho pedagógico flua e a aprendizagem aconteça.

O foco do trabalho do profissional da neuropiscopedagogia é a realização de entrevistas em busca de um diagnóstico.

Nesse pensamento, Barbosa (2001, p.122), nos diz que:

Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser co-autor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber, compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades.

Pensando nessa transformação é possível rompermos com dogmas tradicionalistas, pois há ferramentas que nos fornecem parâmetros para que a educação seja diferenciada e não excludente, pois todos tem o direito à ela. Concluímos então que essa pesquisa foi um norte de muita importância na vida dos educadores, pois contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, fazendoos acreditar que são capazes de identificar e ajudar crianças e adolescentes que apresentam transtornos a enfrentarem seus desafios, durante o processo de ensinoaprendizagem, provenientes de uma trajetória marcada pelo insucesso escolar e por problemas familiares, juntamente com o profissional da neuropsicopedagogia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.S.M. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba:

Expoente; 2001.

BOARINI, M.L., BORGES R.F. Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. Estudos Psicológicos. 1998, p. 83 - 108.

BOSSA, Nádia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de 11 de setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. 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.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das múltiplas inteligências.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUENTHER, Z. Desenvolver Capacidades e talentos. Petrópolis: Vozes,2000.

PACHECO, Olandina M. C. de Assis. Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PIAGET, Jean. Psicologia da inteligência / Jean Piaget. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, 2ª Ed. Rio de janeiro: Zahar, 1977.

RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia do desenvolvimento. Clara Regina Rappaport...(et al.); coordenadora Clara Regina, 1981.

ROCHAEL, Luciene. Distúrbios de aprendizagem. 12 abr. 2009. Disponível em: http://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/04/12/disturnios-de-aprendizagem2/. Acesso em: 06 outubro 2021.

SOUZA, Evanira Maria de. Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos.

Bauru: EDUSC, 1996.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

LINDAURA DA SILVA BORGES

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância que a ludicidade tem dentro da educação inclusiva. A ludicidade é considerada uma atividade que tem um valor educacional bastante intrínseco, porém, vai bem mais além desse valor, na qual é inerente da que tem sido utilizada como instrumento pedagógico, sendo ele considerado prazeroso. Devido a sua capacidade de obter o ser humano de maneira total e intensa, iniciando um clima de entusiasmo. De antemão, dessa maneira que o torna uma atividade motivacional, sendo capaz de gerar um estado de euforia e vibração (TAVARES, 2008). Existem várias dificuldades para se trabalhar o lúdico dentro da sala de aula para os alunos da educação especial, um deles é o despreparo que muitas vezes se encontra no ambiente escolar. No qual os professores não têm capacitação e não conseguem trabalhar o lúdico de maneira correta. E qual seria a forma correta? O lúdico não é apenas o brincar, mas sim brincar de maneira que o aluno consiga aprender os aspectos positivos, consiga desenvolver o seu cognitivo motor e cognitivo. Pois, o brincar no processo educacional inclusivo é fundamental para que o aluno, contribuindo assim para o seu desenvolvimento, além de fortalecer o vinculo afetivo.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação. Capacidade Lúdica.

INTRODUÇÃO

O lúdico é considerado essencial para a saúde mental, física e social. É na brincadeira que a criança consegue interagir com o mundo ao seu redor, na troca com o próximo, desse modo se constitui o sujeito.

Ao brincar o aluno consegue mergulhar no seu espaço imaginário, fazendo assim com que a fantasia trabalhe a coordenação motora além da compensa de outros sistemas sensoriais.

As crianças com deficiência demonstram dificuldades para assimilar os conteúdos, para tanto é fundamental o uso de material pedagógico, além de trabalhar com estratégias metodológicas práticas que o aluno com deficiência consiga desenvolver as habilidades cognitivas e assim facilitar na construção do seu conhecimento.

Contudo, as brincadeiras e os jogos são estratégias fundamentais para serem desenvolvidas dentro do ambiente escolar.

Segundo o autor Piaget (1975) aborda que a prática lúdica é essencial para o desenvolvimento infantil e que necessita ser harmonioso, sendo que consegue propor a aquisição de regras, expressão do imaginário e quiçá a apropriação do seu conhecimento.

É fundamental que a educação inclusiva procure ter uma noção de que a ludicidade representa-se através da criança por meio do faz de conta juntamente com a exploração do ambiente e das brincadeiras.

DESENVOLVIMENTO

A palavra lúdica tem origem latina do "ludus", com significado de "jogo". Ou seja, o termo refere-se somente ao brincar, jogar ou até mesmo ao movimento espontâneo. Na educação infantil o lúdico é essencial, pois oferta uma aprendizagem prazerosa e interativa, através desse método a criança consegue aprender brincando

Para os autores Carneiro e Dodge (2007), a ludicidade em seu conceito compreende a brincadeira, o jogo e o brinquedo, ao dar permissão no seu constante exercício o aprender a conhecer o mundo em sua volta, adquirindo habilidades e competências.

O lúdico é um recurso metodológico bastante usado pelos profissionais da educação, devido as suas contribuições essenciais para o aprendizado de alunos com deficiência, além de trabalhar no processo inclusivo.

As práticas lúdicas utilizadas no método de aprendizagem educacional conseguem ofertar para qualquer aluno, um aprendizado que tem bastante significado, independente de suas barreiras.

Para tanto, por ser uma necessidade, fica como dever do professor levar a permissão para que os alunos consigam participar de atividades essenciais, que são condizentes com uma aprendizagem mais valiosa.

Ou seja, a ludicidade como proposta metodológica é uma oposição à escola, por ser tão excludente quanto unificada. Quando a escola inverte o método de aprendizagem, colocando valores e os conteúdos universais sem basear numa prática cultural e social das crianças, a escola não considera as suas diferenças e nem a sua identidade.

Contudo, tem acreditado que para que se instigue o aluno, e partir de então proporcionar o seu desenvolvimento e quiçá a inclusão, é necessário realizar atividades desafiadoras, prazerosas e é fundamental que desperte a socialização e o interesse nos alunos.

Sendo assim, as atividades lúdicas se tornam uma ferramenta pedagógica fundamental tanto inclusiva quanto para melhoria do desenvolvimento da criança com deficiência.

Pois, a ludicidade trabalha os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, a partir do pressuposto de que é ao brincar e jogar que o indivíduo aprende e ordena o mundo que está à sua volta.

Mediante Rosa (2002) aborda que, se nem o professor e aluno não tiverem a capacidade de brincar, não existirá um espaço potencial e, consequentemente, não terá comunicação e desenvolvimento que seja necessário para se ter uma aprendizagem dentro da ludicidade.

Ou seja, o brincar é considerado uma tarefa do cotidiano da criança, que nem os professores e nem os pais não conseguem transmitir, somente a vivência do dia dessa criança.

O professor sendo o mediador dentro da sala do processo de aprendizagem e de inclusão tem o dever de ficar atento e incentivar a atividade lúdica. É fundamental que respeite a deficiência (múltipla e/ou intelectual) de cada aluno e o seu tempo.

É necessário que se tenha adaptações curriculares para que assim os alunos com necessidades especiais participem do processo de ensino/aprendizagem, sem nenhuma exclusão. Sendo assim, com o uso das atividades lúdicas proporcionam um maior engajamento e inclusão dentro da sala de aula.

Portanto, são intervenções educacionais fundamentais, pois possibilitam ao aluno a melhoria dentro da escola, para que consigam ter sucesso nos processos de aprendizagens e quiçá nos seus direitos em tal modalidade de ensino.

Sendo assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 53 relata que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, focando no seu pleno desenvolvimento, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 14).

Desse modo, no ensino regular, é preciso que existam serviços de apoio para as crianças com deficiência, pois essas crianças precisam de instrumentos de técnicas, instruções e quiçá de equipamentos especializados. Além de ter profissionais capacitados para os atendimentos e recursos, mediante com as necessidades de cada aluno.

O aspecto lúdico é considerado um instrumento de muita relevância para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Pois, faz com que a criança

tenha mais concentração, além de trabalhar no desenvolvimento do seu campo pessoal, cultural e social.

A ludicidade tem o dever de possibilitar e quiçá de proporcionar alternativas para que as crianças se encontrem fora do sistema e que possam ter as maiores oportunidades de se reintegrar através da participação, além de lutar pelos direitos sociais e da cidadania.

Jogar, brincar, fazer pinturas e entre várias outras atividades consistem em algo universal e natural do indivíduo, pois envolvem as atividades que levam diversão, alegria e prazer, além do mais contribuí de maneira significativa para o desenvolvimento emocional, intelectual, físico e social da criança com deficiência.

Mediante Ribeiro (2013), ao trabalhar com as crianças especiais, é fundamental que o professor não rotule as crianças e que não tenha preconceitos. É preciso assumir as peculiaridades de cada criança, de tal modo que consiga promover a sua formação educacional, sempre procurando atender as necessidades de modo individual no processo de aprendizagem.

Toda criança precisa brincar, pois através da brincadeira cria momentos indispensáveis à saúde intelectual, emocional e física da criança. Os jogos infantis e o brinquedo ocupam uma função essencial no desenvolvimento, pois são consideradas as principais atividades da criança no decorrer da infância.

E, contudo, com a criança deficiência não seria diferente. Mesmo que apresente dificuldades no seu desenvolvimento motor e cognitivo, quiçá precisa de atividades lúdicas no cotidiano escolar. Às vezes precisa até mais do que as outras crianças, por precisar de muito mais estímulos para que se desenvolva nas diversas habilidades.

Mediante das brincadeiras e dos jogos a criança com deficiência consegue desenvolver a confiança, imaginação, auto-controle, cooperação e auto-estima. Através das brincadeiras e dos jogos é que proporcionam o aprender fazendo, o senso de companheirismo, desenvolvimento da linguagem e a criatividade. O jogo é considerado a preparação para a vida e como um exercício. A criança de modo geral aprende brincando e consegue desenvolver as suas potencialidades.

Educar a criança com deficiência através da ludicidade contribui na formação dela, favorecendo através de um crescimento sadio, até porque trabalha o exercício da concentração, produção do conhecimento e da atenção, além de trabalhar a inclusão social e a integração.

Sendo assim, a criança com deficiência, tendo auxílio do brinquedo, consegue se relacionar melhor perante a sociedade em que a criança está inserida, já que o brinquedo procura o desenvolvimento cognitivo e as oportunidades de amadurecimento e crescimento.

O uso de jogos como um recurso didático consegue contribuir para o crescimento das possibilidades de aprendizagem da criança que tem algum tipo de deficiência, ou seja, através de tais recursos, a criança com deficiência consegue vivenciar corporalmente as situações de ensino e aprendizagem.

A importância do jogo dentro do universo infantil da criança com deficiência e no ambiente escolar, tem sido estudado por diversos estudiosos da aprendizagem e também do desenvolvimento infantil, tendo um fato indiscutível, até porque o jogo constitui em um dos recursos mais positivos de ensino para as crianças com deficiências.

Através da ludicidade possibilita que a criança com algum tipo de deficiência consiga cada vez mais ser autônoma, trabalhando na melhoria da sua auto-estima e também na consciência corporal.

O professor ao ter consciência de que a criança com deficiência é como um todo integrado, sendo condição básica para se ter êxito no desenvolvimento através do brinquedo.

Além do mais, o professor a partir de então tem uma postura metodologia na qual é pautada no lúdico e assim deverá ser organizado o seu trabalho de maneira que estimule o ao máximo o desenvolvimento trabalhando as habilidades do aluno.

A partir do momento que trabalha a inclusão em uma atividade lúdica consegue favorecer o contato da criança consigo mesma assim como a sua liberdade emocional.

Mediante com Redin (2007, p.84) aborda que:

A criança consegue aprender no mundo e através do mundo. Portanto, o mundo se constitui de indivíduos com culturas, idades, crenças e valores diferentes. Justamente em tais relações e quiçá nas trocas que conseguem restabelecer os fazeres e saberes.

Através da declaração de Salamanca afirma que toda criança obtém do direito à educação e a desenvolver suas habilidades, pois são de grande valia para que a criança que apresenta algum tipo de deficiência consiga se integrar a todos os demais. Portanto, a função lúdica se torna essencial e não se restringe somente ao brinquedo ou qualquer outro instrumento usado para tal finalidade.

A escola é considerada um ambiente de interação com alunos de contextos variados e isso permite ter um convívio com as diferenças existentes, até porque é um direito

da pessoa com necessidades educacionais especiais para que seja orientado.

No processo de ensino/aprendizagem é fundamental que existam estratégias educativas flexivas para que consiga atender todos os alunos e, que assim eles consigam encontrar os desafios dentro dos ambientes estimulantes através da ludicidade.

A brincadeira consegue contribuir para que a criança tenha aprendizado ao conviver com o próximo, existindo assim o respeito com a diferença do próximo. A partir do momento em que se brinca no processo educacional inclusivo, contribui assim para o desenvolvimento de várias habilidades, respeitando as regras e além do mais incorpora os valores de acessibilidade dentro da escola.

Para tanto, a partir do momento em que se valorizam as atividades lúdicas, nota-se como a atividade espontânea e natural é fundamental para o aluno, sendo que através dela, o aluno consegue trabalhar a sua capacidade de criar.

A utilização das tecnologias na educação inclusiva consegue promover mudanças no tempo e também no espaço em que os alunos e professores estão, desse modo permite a organização dos processos de ensino/aprendizagem de modo dinâmico e adequado às necessidades dos alunos.

Nessa modalidade, requer mais envolvimento por parte do professor, ele deve aprender as novas habilidades, e assim reconfigurar à maneira como os alunos aprendem e estudam, sempre estimulando a desenvolver com maior autonomia Mediante Abrantes (2010, apud Carmo, 2015, p. 17), pode destacar que:

O jogo tem muitos intentos pedagógicos que vão desde: trabalhar a ansiedade dos alunos através das atividades que devem exigir concentração, ter limite, sendo que é através dos jogos que a criança vai se enquadrando nas regras, exigindo emoções para aprender a perder a ganhar.

Os mais variados objetivos e mecanismos pedagógicos provocados através da atividade lúdica, sendo a base para se ter uma educação participativa, igualitária e inclusiva.

Dentro da escola e para qualquer disciplinar, é disponibilizado uma sala de aula, livros didáticos, quadro e giz. Porém, para que se consiga construir indivíduos críticos, capazes de ação e também da construção da sua própria autonomia para o inserimento adequado em sociedade, tais recursos podem ser notados como escassos (LEPIENSK, 2008).

Mediante Lima (2014), entre as várias dificuldades encontradas pelos professores dentro do ambiente escolar, destacam-se os recursos didáticos. Ou seja, algumas escolas não disponibilizam recursos, materiais e ambientes adequados que são fundamentais para a realização de aulas lúdicas. Essas aulas ajudam e facilitam o processo de ensino aprendizagem.

As metodologias ativas nesse ponto de vista conseguem modificar o ambiente, tornando-o bastante atrativo e é fundamental que todas as escolas tenham conhecimento disso.

Pois, quando o professor tem recursos disponíveis ao seu favor, consegue desenvolver distintas metodologias que vão contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.

Contudo, nota-se que o desenho é fundamental para o desenvolvimento infantil, e também por ser uma atividade atrativa, onde o aluno consegue se comunicar através dela. Através do desenho a criança consegue demonstrar os seus sentimentos, as suas vontades e ideias.

A escola tem papel essencial na mediação entre ambiente e aluno, sendo um ambiente para a criação de conhecimentos, éticos e princípios morais. Bock(1999, p. 374) aborda que:

Ao transmitir cultura e com ela, os métodos sociais de valores morais e comportamento, o ambiente escolar consegue permitir que o aluno cultivese, humanize-se e socialize-se. O aluno, a partir daí deixa de espelhar os comportamentos dos adultos, aumentando assim a sua autonomia e começa a pertencer ao grupo social (BOCK, 1999, p. 375).

No decorrer do período escolar o indivíduo obtém habilidades, conhecimentos, valores e comportamentos, desse modo, a escola tem como função conceder caminhos para que tais interações possam acontecer. Tal metodologia não é direta, contudo, pode ser estimulado com o entendimento adequado do que é desafiador e atrativo

A escola tem papel respeitável no desenvolvimento e na capacitação para o mundo do indivíduo, percebe que a escola transporta consigo várias atividades que preparar o aluno para a vida perante a sociedade, atividades que quando feitas não nota o quão essencial irá tornar-se futuramente.

As atividades lúdicas são encontradas em todas as classes sociais, qualquer criança se diverte através da ludicidade. Ou seja, o lúdico consegue trazer a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento social, físico e intelectual da criança.

Contudo, acaba ocasionando um desenvolvimento bastante prazeroso e completo. O lúdico é bastante vivo e caracteriza-se sempre pelas modificações.

Através da atividade dinâmica consegue modificar de um contexto para o outro.

Segundo Friedmann (2006, p. 43) as atividades lúdicas são de fato muito dinâmicas, a partir do momento que as crianças

brincam elas conseguem interagir entre si e com isso, vão aprender de modo significativo

As aulas lúdicas trazem para as crianças várias possibilidades de vivenciar os distintos sentimentos, é através do lúdico que elas conseguem demonstrar como vê e como irá construir o mundo.

O simples ato de brincar consegue ter vários pontos positivos, através da brincadeira à criança desenvolve a aprender conviver, a conhecer, a viver e entre outros. Explorando e aperfeiçoamento a confiança, autoestima, linguagem e autonomia.

É fundamental que a escola trabalhe o lúdico, para tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu-o em seu currículo, sendo obrigatória a adaptação dessa modalidade. Sendo assim, os professores devem trabalhar as aulas lúdicas dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda criança precisa brincar, pois através da brincadeira cria momentos indispensáveis à saúde intelectual, emocional e física da criança. Os jogos infantis e o brinquedo ocupam uma função essencial no desenvolvimento, pois são consideradas as principais atividades da criança no decorrer da infância

As atividades lúdicas são encontradas em todas as classes sociais, qualquer criança se diverte através da ludicidade. Ou seja, o lúdico consegue trazer a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento social, físico e intelectual da criança.

O professor é fundamental nesse processo de guiar os alunos para um aprendizado bastante lúdico. Esse profissional que escolherá as atividades que serão mais adequadas para que se desenvolvam as habilidades e que consiga trabalhar os conceitos.

Existem vários métodos para se trabalhar com a ludicidade dentro da sala de aula, como as brincadeiras de corre-cutia, rodas de leituras e entre outros. Na educação sempre tem um jeito para se inovar.

Para isso, é necessário pensar nos objetivos de uma determinada aula, nas suas habilidades e levar o estimular para o aluno. É importante lembrar o quanto a brincadeira vai contribuir para o desenvolvimento de cada aluno.

REFERÊNCIAS

____Art. 53. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611702/artigo-53-da-lei-n-8069-de-13-dejulho-de-

1990#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20e%20o%20adolescente,acesso%20e%20per man%C3%AAncia%20na%20escola%3B&text=V%20%2D%20acesso%20%C3%A0 %20escola%20p%C3%BAblica%20e%20gratuita%20pr%C3%B3xima%20de%20su a%20resid%C3%AAncia> Acesso em: 09/03/2022.

CARMO, E. T. do. Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal morro encantado, em Cavalcante Goiás. 40 f. Monografia (pósgraduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), UNB/UAB, Brasília. 2015.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança

Deficiente Intelectual. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf> Acesso em:

09/03/2022.

NASCIMENTO, Glauciane Silva do. Ludicidade na Educação Inclusiva. Disponível em: <https://bdtcc.unipe.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/PSICOPED.-

UNIP%C3%8A-xxxxx-GLAUCIANE-O--L%C3%9ADICO-NA-

EDUCA%C3%87%C3%83O-INCLUSIVA.pdf> Acesso em: 09/03/2022.

NEGRINE, A . 2000. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo. (1), Porto Alegre, Prodil.

TAVARES, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.84.

ROSA, S. S. da. Brincar, conhecer, ensinar. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Tânia Mara de Souza. O brincar é coisa séria na educação inclusiva. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/o-brincar-e-coisaseria-na-educacao-inclusiva/> Acesso em: 09/03/2022.

SILVA, Vanussa Sampaio Dias. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/o-ludico-como-recursometodologico-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-no-ensinofundamental> Acesso em: 09/03/2022.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO INFANTIL

LINEA DIAS DA CRUZ BLAIA

RESUMO

O presente artigo jogos brinquedos e brincadeiras é uma ideia que valoriza o processo de aprendizagem para crianças do Ensino Infantil, considerando a idade e a forma que aprendem para desenvolver seus conhecimentos de maneira prazerosa e ao mesmo tempo séria. A metodologia utilizada para alcançarmos o que era planejado, foi a bibliográfica, pela facilidade de acesso às informações, considerando os grandes nomes que tratam sobre o assunto, como: Carvalho (1992), Piaget (1975), Vygotsky (1998) e Kishimoto (2002), que apresentam com propriedade conforme casos vivenciados e estudados por eles, assim como identificam as muitas escolas tradicionais que não respeitam e nem reconhecem esta ferramenta como um poderoso recurso de ensino, e para finalizar, concluímos que o jogo é sim importante no processo escolar, porém é necessário impedir que torne rotina, por deixarem as aulas chatas, cansativas e desinteressantes.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Conhecimento. Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte da conclusão do curso de pós graduação em Praticas Educativas da Faculdade de Educação Paulistana, requisito para obtenção de titulo de especialista, sob o nome de Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil, em que demonstra a devida valorização para um melhor desempenho no processo escolar.

O texto aponta a importância que o professor deve ter ao observar, quando a criança utiliza o jogo para aprender, compreendendo quais materiais estão interessantes para as crianças, para que possam construir novas aprendizagens a partir de seus conhecimentos prévios, ou seja, já vivenciado, assim entendendo que estão sendo mais valorizados, para que possa manter e adequar as possibilidades dos jogos com novos materiais e espaços. Neste processo é possível refletir sobre as experiências das crianças, considerando também as aprendizagens e habilidades a serem trabalhadas, valorizando e significando o processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento do artigo demonstra o conceito de jogos, e que por alguns autores são considerados como brincadeiras envolvendo os brinquedos, porém com o mesmo intuito, seguindo para uma breve descrição da característica das crianças que frequentam o ensino infantil, ressaltando a necessidade de o ensino ser a partir dos jogos em seus diferentes aspectos, de acordo com o amadurecimento do educando.

Finaliza assim com a conclusão de que os jogos é a ferramenta mais significativa neste processo para crianças da faixa etária de 0 a 6 anos.

DESENVOLVIMENTO

O presente artigo foi realizado a partir do ponto de vista de natureza básica com objetivo exploratório, pois houve planejamento flexível com levantamento descritos já publicados, " orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto" (PRODANOV, 2013, p.51), o procedimento técnico foi a partir da pesquisa bibliográfica, com principais consultas de livros e internet.

Para obter posicionamentos sobre o assunto escolhido, nos embasamos nas teorias de Carvalho (1992), Piaget (1975), Vygotsky (1998) e Kishimoto (2002), ao qual discutem do assunto com o mesmo ponto de vista, de que a aprendizagem com jogos será mais prazerosa e significativa, entre outros autores, porém tratam do assunto com a mesma intencionalidade, reforçando, sobre a importância, porém o cuidado para não virar rotineiro, pois os resultados serão contrários.

Utilizamos este método pela facilidade de buscar informações e pela atual situação que estamos enfrentando, ao qual nos levam a pesquisa sem a necessidade de chegar em locais físicos.

O assunto pesquisado foi por conta dos resultados positivos de como as crianças desempenham bem a partir dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo educativo.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Consiste em significar a aprendizagem de forma prazerosa e ao mesmo tempo séria, pois leva a criança ao sonho, imaginação, pensamento e tudo que fundamenta seu desenvolvimento.

Para um melhor retorno é bom que o educador esteja motivado para proporcionar as crianças boas atividades, a fim de despertar o interesse de criar, e participar, ao qual o educador deve compreender os desenvolvimentos, para acrescentar valores. "Os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a

construção de um novo conhecimento" (ANTUNES, 2002, p.38).

O jogo têm dois aspectos diferenciados, o do prazer e da seriedade, proporcionando assim, aquisição de novos conhecimentos, dando valor àquilo que já sabe.

Jogando a criança consegue explorar seus sentimentos, desenvolver a motricidade e o conhecimento, relacionando com eventos, pessoas, coisas e símbolos. Desenvolvendo a capacidade de raciocinar, argumentar e julgar, reconhecendo o quanto é importante, Vygotsky (1998).

É notável a alegria e satisfação quando a criança está brincando, ela coloca para fora as suas emoções, até copiando gestos de quem está ao seu redor.

É gradativa a forma que o jogo acontece na vida da criança, ele começa funcional e chega nos jogos de regras. Tornando um recurso indispensável para o processo de ensino aprendizagem.

O ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo (CARVALHO 1992, p.28).

Os jogos devem ser ações criadas e recriadas, transformadas em novas formas de jogar. Pode ocorrer de a criança brincar sem fornecer muitas informações sobre si, o brincar/jogar estimula neste sentido, possibilitando o desenvolvimento integral da criança, considerando no ambiente escolar e familiar.

O ato de jogar é que reflete ao conhecimento do outro e respeito, ensina que as crianças escutem, respeitem, discordem de opiniões, seja líder, é liderado e compartilhar alegria.

Ao contrário, sem um ambiente desafiador, sem motivações, a criança evitar atos por ter medo ao constrangimento.

Por ser uma atividade social e cultural, os jogos são atividades que recria a realidade utilizando aquilo que a criança simboliza.

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante (CARVALHO 1992, p.14).

Para Vygotsky (1998), a atividade que representa a infância, são os jogos simbólicos, por ser essencial desenvolvimento infantil, percorrendo pela representação através da imitação. Por isso o jogo é uma atividade importante, desenvolvendo na criança uma zona de desenvolvimento proximal.

O que representa esse tipo de jogo é o brincar, por ser uma atividade humana que envolve imaginação, fantasia e realidade, interagindo na produção da construção de relações sociais, entre crianças e adultos.

Partindo do adulto educador, com intuito de desafiar o pensamento e resolução de problemas, imitando e recriando regras, Vygotsky (1998).

Na visão de Kishimoto (2002), no ambiente escolar o processo de ensino e aprendizagem terá bastante valor se utilizado o jogo, por ser considerada uma atividade lúdica, pois a criança é impulsionada naturalmente a jogar, sendo assim um motivador espontâneo, a fim de alcançar objetivos que, trabalha com a mente, ordena tempo espaço, interagindo assim com o lado afetivo, motor e cognitivo.

É importante perceber que este processo é positivamente ativo, se a criança participar das construções de regras e possíveis soluções de problemas, necessário a participação coletiva. O educador, neste caso terá o seu papel de incentiva-los, interagindo socialmente para adquirir novos conhecimentos.

Kishimoto (2002) continua demonstrando a importância do jogo no desenvolvimento gradual, pois quando existem ações intencionais, construindo representações mentais, manipulando objetos e desempenhando ações motoras, o jogo contemplará as múltiplas inteligências da criança, ampliando suas habilidades favorecendo a aprendizagem, surgindo assim a dimensão educativa. Segundo Negrini (1994): "Jogar não é apenas uma atividade e sim uma atitude de que emana uma vivência de sentimentos e sensações que nos fazem desvendar significados e tomar decisões".

Infelizmente nas escolas os jogos são vistos como brincadeiras para preencher o tempo vago, elas são livres e sem objetivos, porém Piaget (1975) posiciona-se quanto a esta situação.

(...) o jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos (...). A criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. (PIAGET,1975,p.158)

Esta ferramenta é utilizada para resgatar na memória da criança acontecimentos que ocorreram com ela, a partir da imitação daquilo que viveu, estabilizando então aquilo que sabe.

A Base Nacional Comum Curricular garante para as crianças o brincar como forma de ensino, pois com ele muitos benefícios são vistos.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, p. 38)

Para Piaget o jogo é chamado de brincar, e foi por ele dividido em:

a) Brincar de faz de contas

A brincadeira de faz de conta permite a criança ser quem e o que ela quer (herói, pai, mãe, irmão e outros), ela imita o que conhece até mesmo um animal, este tipo de brincadeira faz com que a criança entenda o mundo, sua imaginação e fortalece o vínculo com suas vivências.

b) Brincar com materiais de construção – LEGO (jogos de encaixe)

São os jogos que estimulam a apreensão, a partir dos movimentos dos pulsos, mãos e dedos, mais conhecidos como pequeno movimento, permitindo habilidade para pegada de pinça.

c) Brincar com Regras

"Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas". (BNCC, p. 38)

As brincadeiras de regras podem ser consideradas aquela que antes de começar existe um combinado, pois as regras estão presentes em nossas vidas, ao qual adequa limites, cooperação e competição.

Para Raú (2011), a partir dos conhecimentos essenciais que as crianças desenvolverão, ajudará também em sua linguagem, interagindo com os outros, ao qual fará parte de sua vida social e adulta.

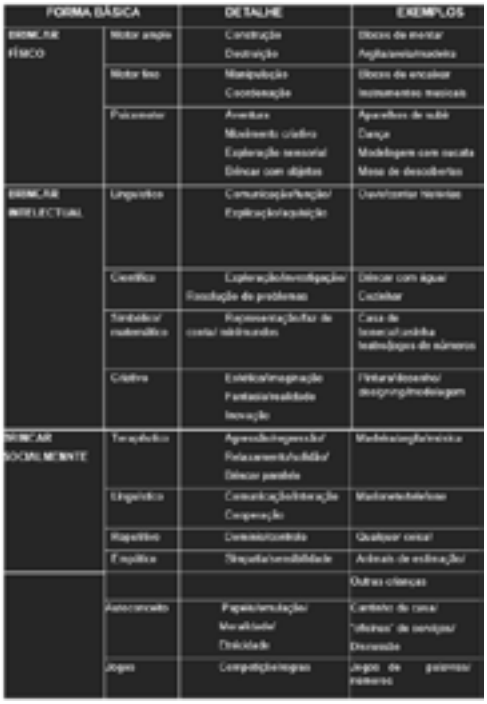
d) Brincar de ler – livro

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BNCC, p. 38)

A brincadeira de ler livros leva a criança para outros locais e tempos, histórias e linguagem, desenvolvem também a interpretação em criar personagens.

É importante apresentar para a criança, atividades em grupo que proporcione a criação de novas situações, a fim de superar gradativamente suas descobertas.

TABELA 1 - DIFERENTES FORMAS DE BRINCAR



Fonte: Moyles ,2002,p.26

Para Moyles (2002) "A lista de vantagens decorrentes do brincar está crescendo rapidamente, mas ainda precisa incorporar muitos fatores importantes":

• O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmo e capacidades;

• No social, ajuda no julgamento de muitas variáveis e a ser empático com os outros;

• Leva as crianças a desenvolver percepção e tolerância;

• Ajuda na exploração do conceito de liberdade;

• Oferece situações em que as habilidades físicas ou mentais podem ser praticadas.

• O aspecto motivacional do brincar dá o seu valor educacional.

• O brincar fora da escola motiva as crianças a explorar e a experienciar o já vivido.

• Na escola motiva uma aprendizagem diferente, é caracterizada por maior fragmentação e segmentos de tempo. O brincar na escola deve garantir a ocorrência de aprendizagem.

CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Características motoras para crianças

da educação infantil ao qual o jogo é utilizado como forma de estimulo para o desenvolvimento motor e neuromotor, descrita pela autora Rodriguez (2008):

• Idade de 0 a 1 ano

É o momento em que os bebês se rastejam e agarram objetos, com a ajuda do adulto ele consegue alcançar os desejados. Ao passar dias o bebê alcançará a autonomia de arrastar o corpo e rolar de um lado ao outro.

O jogo que estimula a criança neste período é: brinquedos que fazem barulhos e que chame atenção como, mobile do berço ou chocalhos próximos para que o bebê tente pegar.

Aos nove meses o bebê tenta se levantar e até se apoia nos móveis, e os 12 meses lançam objetos em que estão em suas mãos, sobe e desce iniciam seus primeiros passos.

• Idade de 1 a 2,5 anos

É a fase em que o bebê engatinha sem ajuda, sobe obstáculos baixos, apoiam nos adultos para subir degraus e caminham em passos rápidos e curtos, conseguem dar certos saltos no mesmo lugar.

É o momento de estimular a coordenação motora, e um jogo bem legal é a disposição de caixas de diversos tamanhos e pedir para o bebê coloca-las uma dentro da outra.

Outro jogo também é pegar a bola e pedir para o bebê chutar.

• Idade de 2,6 a 3,5 anos

Nesta faixa etária a criança alterna o caminhar com o correr, sobe escadas sozinhos e saltam com os dois pés. É importante estimular o neuromotor, um jogo bem legal é desenhar formas geométricas no chão e pedir para criança pular no círculo, ou no quadrado, utiliza-se também o pedido para criança desenhar as formas, assim desenvolve a coordenação motora fina.

• dade de 4,6 a 6 anos

A criança é maior e as fases bem parecidas, de um grupo de crianças que já realizam suas ações com bastante autonomia, deslocando-se nos espaços sem necessidade de orientações.

Os jogos legais são: chute a gol e queima, novas brincadeiras com regras e conta com a participação de diversas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui que os jogos são ferramentas necessárias, importantes e prioritárias para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, pois a criança nesta faixa estaria com suas características aprendem de diversas formas, porém os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem com que este processo seja prazeroso e ao mesmo tempo sério.

As crianças da educação infantil inicia-se o processo de aprendizagem a partir da imitação, seguindo para os objetivos concretos e fantasia, misturando a realidade com o mundo das ideias, deixá-los brincar é o que garantirá uma fase adulta segura, capaz de resolver seus problemas e buscar informações sólidas para viver em sociedade.

Este artigo foi realizado na expectativa de ver o jogo como um dos recursos para o processo de aprendizagem, porém em meio às pesquisas foi possível observar que os jogos tem seu valor em todos os níveis de idade e ensino, mas na educação infantil o jogo é primordial no processo, e deve ser feito de maneira planejada e variada para que não seja rotineiro tornando chato e cansativo para as crianças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A teoria das Inteligências Libertadoras. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, A.M.C. et. al. (org.) Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

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

MOYLES, Janet R. – Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

NEGRINE, Anton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean - A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar/INL, 1975.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na Educação Infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBEPEX, 2011.

RODRIGUEZ, Profa. Dra. Catalina Gonzalez – Educação Física Infantil. São

Paulo, Phorte editora, 2008

VYGOTSKY, L, S; L A. R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

A LEITURA E A ESCRITA NA INFÂNCIA

LUANA NARDO DE MIRANDA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar as práticas pedagógicas dentro do ambiente de educação infantil que influenciam na capacidade de leitura e escrita nos anos iniciais, podendo assim, melhorar a visão da gestão e consequentemente a didática das professoras a fim de evitar dificuldades futuras e facilitar o aprendizado e o interesse das crianças dentro da unidade escolar. Para isso iremos analisar as pesquisas de Emília Ferrero e Ana Teberosky, pois, mostram que o trabalho da psicopedagogia ajuda no comportamento e conhecimento de crianças com alguma dificuldade.

Palavras-Chave: Leitura e Escrita; Práticas Pedagógicas e Criança.

ABSTRACT

This study identifies the pedagogical practices in early childhood education environment that influence the reading and writing skills in the early years and thus can improve the management vision and consequently the teachers use effective methods in order to avoid future difficulties and also facilitate interests of children in learning around elementary school. For this we will analyze the results from research written by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, the finding shows that the work of educational psychology helps children apply their knowledge and behavior of children who have difficulty in writing and reading.

Keywords: Reading and Writing, Pedagogical Practices and Children.

INTRODUÇÃO

Muitas crianças apresentam grande dificuldade no ato de ler e escrever ao chegar à escola e este fato pode ser devido à alguma ausência no desenvolvimento dos anos iniciais. Compreender a importância das experiências diversificadas, que respeite o desenvolvimento de cada um e de maneira lúdica fará com que todos consigam um aprendizado significativo e prazeroso, obtendo assim um desempenho cada vez melhor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste artigo contamos com a contribuição de pesquisas sobre a alfabetização na educação infantil de Ana Teberosky e Emília Ferreiro que é discípula de Piaget, da fonoaudióloga infantil Elisabete Giusti, especialista no desenvolvimento da linguagem pela Universidade de São Paulo que fala sobre o mundo virtual no cotidiano das crianças.

De acordo com Ana Teberosky e Emília Ferreiro, a leitura e a escrita são fundamentais para o processo de aprendizagem de texto. O professor, pai ou mãe ao ler, visando que a criança seja uma leitora autônoma ao chegar no ensino fundamental, deve ler em voz alta os contos e outros livros pertinentes a educação infantil. Se o adulto não ler desta maneira, a criança pode folhear, ver as imagens diversas vezes, mas não saberá como funciona este objeto chamado livro, sendo assim, é visto a importância destas atitudes com crianças e bebês. E o processo de escrita será uma consequência, fazendo assim que ela esteja sendo inserida, na cultura letrada.

Por isso, Ana Teberosky e Emília Ferreiro enfatizam a importância dos materiais didáticos para aproximar a criança para a linguagem escrita através de textos diversos como fábulas, poesias, informativos, narrativas, músicas, entre outros.

"Se permitirmos que a criança tenha contato apenas com a língua falada, pode ser que não a estejamos inserindo em um ambiente suficiente rico no que diz respeito ao repertório que ela pode adquirir"

Ana Teberosky

Ou seja, com situações diversificadas da escrita e leitura, a riqueza da língua é mais evidente, pois, numa conversa acabamos sendo repetitivos com os assuntos, palavras ou expressões.

ENTREVISTA – PESQUISA DE CAMPO

Para iniciar este artigo, vamos começar com o estudo de caso do Davi, um menino nascido em 2012, atualmente com três anos de idade. Esta frequentando uma creche conveniada e pertence ao agrupamento Mini-grupo I. Na sala há mais vinte e três crianças de desenvolvimento e personalidades diversas, todas para duas professoras. Escolhemos o Davi por ser uma criança bastante comunicativa e extrovertida, porém, se identifica apenas com um estilo de leitura.

O primeiro encontro foi voltado para nos apresentarmos e criarmos uma relação afetiva e de confiança, para que nos próximos momentos ele já se sentisse nosso amigo e pudesse compartilhar suas vontades e interagir com mais facilidade. Então deixamos que ele nos mostrasse os ambientes da creche e apresentasse seus amigos da sala. Ele fez tudo isso com muita alegria, assimilando rapidamente o nome de todos e suas características.

No segundo encontro, fomos ao cantinho da leitura com a turma toda e com uma observação neutra, vimos o grande interesse pelos livros e os tipos que o Davi mais gostava, que eram os que continham animais. Ele demonstrou autonomia para escolher seus preferidos e conseguir pegar sem derrubar tudo e ótima dicção para uma criança de apenas três anos de idade. Percebe-se então que a relação que ele tem com a leitura é frequente e lúdica. Fazendo com que mesmo tão novo, se apropriou de ensinamentos que a leitura traz como se fosse natural para qualquer criança, seu raciocínio funciona rápido e tem ótimo domínio motor.

No terceiro encontro, pudemos fazer perguntas semiestruturadas sobre os aspectos dos livros que escolheu. Ao ser questionado sobre a capa do livro, quais são os personagens e um pouco da história, os aspectos encontrados no livro, ele conseguiu responder basicamente o necessário e sempre com muita alegria e entusiasmo. Também mostrava com o dedo as linhas da história como se estivesse lendo e ao terminar o livro comemorava batendo palmas com alegria. Com isso percebemos que seu conhecimento é também a reprodução das ações da professora e possivelmente a educação dos familiares, tendo o costume de contar as histórias com dramatizações, mostrando as letras e figuras e comemorar no final, com afeto e alegria.

No quarto encontro quisemos mostrar livros e revistas sem animais, com outros assuntos como a natureza, geleiras, objetos do cotidiano, entre outros e percebemos que seu interesse já não era o mesmo. Apenas por alguns segundos conseguimos sua interação, mas não escutava com atenção, seu comportamento então era de apreciar seu livro sozinho, pois, logo ele pegava outro livro do seu interesse e largava o que escolhemos. Conversamos bastante e explicamos para ele que naqueles lugares que ele não queria nem olhar, moravam animais também como a foca, o leão marinho, os peixes, e os outros animais, mas estavam se escondendo, então tínhamos que ler para descobrir onde era o esconderijo. Falando desta maneira, demonstrando surpresa e curiosidade, com o pensamento de onde será que os animais estão escondidos, ele se interessou um pouco mais e conseguiu aprender um pouco também sobre aqueles ambientes até então desinteressantes.

No quinto momento, procuramos conversar com a professora e escutar sobre suas observações, opinião e entender a sua didática. O Davi nem sempre foi uma criança que apreciava os momentos de leitura, era tímido e se isolava com timidez e desinteresse por diversos brinquedos, mas sempre gostou dos animais. Então, quando a professora do ano anterior iniciou um trabalho de teatro semanalmente sobre as histórias dos livros que tinha na creche, e com o passar do tempo o Davi foi se interessando cada vez mais e se tornou uma criança apaixonada por livros. Atualmente a leitura e o contato com os livros se tornou uma atividade permanente, aquela que ocorre todos os dias em todos os agrupamentos.

No sexto momento, houve uma conversa com a mãe do Davi. Ela nos contou que percebeu o seu interesse pelos livros devido à nova rotina da creche, e até aquele momento ele via apenas vídeos com muitos animais a como ele era mais novo, ela pensou que ele não se interessaria por livros, e sim apenas quando ele estivesse mais velho. Logo, sua opinião mudou e começou a incentivá-lo com a leitura todas as noites antes de dormir.

ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Analisando este estudo de caso podemos perceber a importância de práticas pedagógicas eficazes, onde percebemos que ambiente pode transformar a vida não só de uma criança, mas de centenas famílias no caso de uma CEI (Centro de Educação Infantil), conhecida como creche.

A equipe gestora, direção, coordenação e a supervisão, tendo um olhar pedagógico, devem preparar os profissionais para lidar com as crianças de uma maneira cada vez mais significativa. Tanto os professores como os funcionários de limpeza e cozinha, que tem o contato diário com as crianças, precisam ter formação para que as interações sejam sempre agradáveis e incentive no desenvolvimento pleno de cada criança. Através do olhar, a criança pode demonstrar muitas coisas, da mesma maneira os profissionais também podem transmitir ensinamentos com cada gesto dentro do ambiente escolar. Ter essa preocupação em ter funcionários preparados, mostra que a equipe é unida e se preocupa com todos que trabalham naquele ambiente, pensando sempre no melhor para as crianças.

Ou seja, caso o professor, por exemplo, se deparar com situações que necessitam de uma atenção maior em relação ao comportamento, onde os ensinamentos de costume não surgem efeito, o aprendizado e a interação não acorram de maneira esperada, os profissionais do ambiente escolar devem comunicar os pais a procurar o auxílio com um psicopedagogo, que irá acompanhar e analisar as atitudes da criança, diagnosticar se são atitudes e comportamentos que faz parte da faixa etária, se é alguma atitude vinculada a uma necessidade especial e quais atitudes devem ser tomadas.

Ao observar esta imagem é possível verificarmos o que acontece em cada fase da vida de uma criança até os seis anos de idade e, comprovar que desde um mês de vida a interação com a criança é completamente significativa e motivadora em seu desenvolvimento e aprendizado. Mas há um, porém, há também aquelas crianças que não estão

dentro destes parâmetros relacionados na imagem a seguir e poderá ser devido a uma ou mais possibilidades. É possível que a falta de estímulo, a deficiência em algum dos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), o atraso no aprendizado que também é normal, pois cada criança tem o seu tempo, mas há aquelas que necessitam de um auxilio de um profissional, para aprender e se desprender de seus medos e inseguranças



Há casos onde o mecanismo de defesa da criança, em relação a alguma dificuldade, é se excluir ou ficar muito quieta sem interação, outras vezes ela pode ser muito ativa a ponto de prejudicar a rotina daqueles que a cercam. Tudo isso terá influência em seu desempenho e acarretará ao desinteresse e a falta de limites ou mesmo a quebra de regras para a boa convivência e respeito de todos. No caso estudado, apenas com o afeto e leituras em voz alta de livros, um instrumento que o aluno gostava, ele passou a se relacionar melhor com todos e demonstrar seus reais sentimentos e vontades. Trouxe para a criança um sentimento de segurança e facilidade para a assimilação de novos conhecimentos com a ajuda dos animais.

Dentro da área educacional, há casos também de crianças com falta de estímulo em casa, com pais que podem não oferecer ou não dão tanta importância a livros e apenas oferecem os eles, mas sem demonstrar o devido interesse e envolvimento na hora da leitura e isso refletido na criança, que passa a não valorizar o livro como um mundo mágico para a imaginação e descobertas a cada página.

O carinho e a atenção são atitudes do relacionamento entre pais e filhos que farão a diferença. Criança que se sentem amadas e importantes para seus pais, são mais alegres e confiantes. Isso parece obvio, mas existe muitos pais que esquecem de demonstrar tais sentimentos devido a rotina diária, os diversos afazeres no trabalho e de casa que acabam demonstrando seu afeto apenas com brinquedos e guloseimas.

Outro fator que costuma prejudicar algumas crianças é o fato de ter um irmão mais novo, que precisa de tantos cuidados como qualquer outro, mas faz com que alguns pais se preocupem mais com o bebê e a criança mais velha se sinta sozinha e comece a ter atitudes diferentes, como a rebeldia ou o desinteresse nas suas atividades diárias.

Sendo assim, palestras de motivação, reflexões sobre as atitudes encontradas no cotidiano, filmes conceituados sobre a pedagogia, artesanatos e momentos de reunião com dinâmicas voltadas a união e valorização da função de cada um, fará com que a equipe trabalhe junto e consiga alcançar os objetivos com mais eficiência e naturalidade. Visando sempre à responsabilidade de uma educação incentivadora para o desempenho das crianças, que ensine valores e ajude na integração com o meio social, respeitando a diversidade de personalidade de cada criança, fazendo assim com que ela confie em si mesma e consiga de desenvolver adequadamente, de acordo com sua faixa etária e aprender sempre em todos os anos do ensino fundamental.

Quando todos tem a formação sobre o mundo da infância, pode se perceber pelas paredes da escola. Se o ambiente é motivador, com imagens alegres sobre a família, sobre os combinados da sala e valores sociais, sobre a alimentação e os cuidados diários, as crianças se sentirão protagonistas e crescerão num ambiente agradável e com a cara deles. O ambiente seguro, arejado, limpo trará o bem estar, segurança e a curiosidade de todos. Tudo isso dará suporte e fará com que a criança se desenvolva plenamente e a absorção das aprendizagens seja mais significativa.

Alguns profissionais, principalmente os professores mais antigos, tem dificuldade para mudança e necessitam de uma conversa mais particular, para que entendam que a mudança é necessária para a evolução em todos os aspectos.

“Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar.”

Emília Ferreiro

No ambiente escolar as crianças são tratadas com igualdade, mas há aquelas que podem demonstrar atitudes diferentes como o gosto por uma única brincadeira, gostar de repetição, ser extremamente tímido e sensível, ter movimentos aparentemente incoerentes, dentre outras atitudes diferenciadas da maioria das crianças.

E caso este indivíduo se depare com uma professora sem preparo, que não reflita sobre suas atitudes, que o julgue com palavras e expressões como “burro, lerdo, bagunceiro, não consegue, não sabe, não aprende...” ou converse com esta criança colocando apelidos sobre a sua diferenças, é provável que acarretará falhas no seu desempenho, seus medos e angustias aumentarão e um fracasso escolar seria apenas uma consequência caso não haja intervenção para melhorar a situação.

Crianças com déficit de atenção ou hiperatividade esta cada vez mais comum devido aos estudos mais avançados e o conhecimento estar presente nos ambientes escolares e familiares. Assim o cuidado especial com cada caso poderá mudar totalmente o desempenho das crianças e as exigências, seu ritmo e assimilação serão respeitados de acordo com sua particularidade especial. Estratégias para inclusão serão criadas a fim de proporcionar mais aprendizagens de forma saudável, com o brincar, os jogos, as atividades artísticas, histórias e músicas.

A leitura em voz alta é a melhor introdução da criança na escrita e leitura. Ao ler desta maneira, a criança se vê descobrindo um mistério, que no caso esta dentro do livro, e ao sentir o afeto a ela e ao livro, a criança fica em silêncio e entra no mistério, presta atenção na narração e em suas descobertas. Por isso, a inserção cultura da leitura e escrita na creche começa desde o Berçário I, onde as histórias já começam a ser contadas. Nesta fase, a leitura de imagens e de expressões faciais já inicia o trabalho de inserir o entendimento da interpretação. Começar a utilizar o livro, mostrar suas imagens e ler alto de modo que busque o interesse de cada um, comentar o livro, fazer com que a criança participe do processo de leitura. A memorização de narrativas como de contos clássicos, por exemplo, da "Chapeuzinho Vermelho", auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois, ao se apropriar das falas dos personagens, a criança poderá contar para seus amigos, pais e professores em momentos diversos com ou sem o livro, imaginar ser personagens e ajudar a relembrar os fatos ao reconstruir a história.

Os cantos pedagógicos presentes no ambiente escolar são muito importantes, especialmente o cantinho da leitura, que deve estar presente em todos os agrupamentos e não apenas na biblioteca, para que o contato com os livros seja frequente e facilitar o seu acesso à criança.

Deixar que os mesmos possam pegar nos livros e revistas, sentir com suas próprias mãos, com a boca (livros de plástico para bebê), ver as imagens mais de perto, com certeza as crianças irão reproduzir as atitudes da professora, admirando o livro com entusiasmo e balbuciando como se estivessem lendo e contando as histórias. E com o tempo irão se apropriar de novos costumes com o livro e sentir mais familiarizados com o ato de ler e com as palavras encontradas. Nos outros agrupamentos já são colocadas letras do alfabeto com animais e números com formas ou desenhos representando as quantidades. Materiais apropriados para elaborar atividades diversas são essenciais, mas o fato de muitas creches não ter tais materiais não justifica a falta do estímulo às crianças, pois, os materiais de largo alcance que são feitos com reciclagem, também podem e devem ser usados para trabalhar inúmeras atividades, como por exemplo, a dramatização de histórias através de teatrinhos, com personagens e cenários feitos com tais materiais. A participação das crianças na criação destes instrumentos pedagógicos trará um interesse maior devido também à sensação de pertencimento.

O momento da leitura pode ser feito tanto pelas professoras como pelas crianças. Conforme vão crescendo, irão entender e cuidar cada vez mais dos livros, rasgar menos e aprender a emprestar e a dividir com o amigo.

A capacidade leitora e escritora esta presente em todas as crianças, mas não ter contato com um ambiente letrado, dentro de casa ou fora, faz com que esta criança fique em desvantagem.

De acordo com Luria (2003), a experiência de vida que a criança teve faz com que ela passe de modo diferente no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem da criança esta vinculada a sua rotina diária, sendo necessário compreender que a importância do ato de ler histórias do seu interesse de forma lúdica, dar os primeiros contatos da leitura e escrita é sempre muito significativo, afinal, a levará a mundos fantásticos de acordo com sua imaginação independente de sua realidade.

Por isso que proporcionar um ambiente agradável, seguro, motivador, que incentive e aguce a curiosidade da criança, aumenta cada vez mais seu interesse em visualizar a forma e o som das letras, se interessando cada vez mais. E sabendo que algumas crianças vivem em condições de vida precária, passam por necessidades diversas como a carência afetiva, a falta de roupas e alimentos, é de extrema importância que pelo menos no ambiente escolar ela possa vivenciar a leitura num ambiente acolhedor, rico de conhecimento e afeto, visando uma educação de qualidade. Afinal, devemos fazer com que mesmo uma criança que tenha uma infância difícil, seja capaz de sonhar com um futuro melhor, melhorar suas necessidades e oportunizar condições psicológicas para que ele mesmo sonhe e alcance seus objetivos.

Os fatores sociais, fatores emocionais, fatores ambientais e fatores neurocomportamentais estão vinculados às dificuldades de aprendizagem, e são percebidos quando acontece o fracasso escolar. Assim é de extrema importância que as relações interpessoais da criança tanto no ambiente familiar, nos momentos de lazer, no dia a dia da creche ou escolinhas, sejam alegres, interessantes e prazerosas. E através das brincadeiras pode-se enriquecer seu desenvolvimento, confiança e autoestima.

O mundo virtual tem sido um grande atrativo para todas as pessoas do mundo inteiro, e os bebês e as crianças também são um público alvo das centenas de aplicativos presentes nos aparelhos com o uso da internet.

O uso destes aparelhos eletrônicos tem sido usado por muitos familiares para facilitar na rotina diária, deixando a criança "hipnotizada" com jogos, filmes e desenhos. Mas estudos mostram que até os dois anos de idade não é recomendado o seu uso, e após esta idade e até a adolescência pode se deixar a criança brincar com tablets, celulares e computadores por apenas duas horas por dia. Assim, a tecnologia não vai afetar de modo negativo o desenvolvimento infantil e irá incentivar as brincadeiras tradicionais que também traz muitos estímulos a criança.

Dentro deste período de duas horas, podemos inserir nas vivências das crianças, aplicativos com jogos, músicas e brincadeiras pedagógicas, que tragam algum ensinamento para elas. Estudar e analisar o que seu filho irá assistir e interagir é o primeiro passo para que o entretenimento virtual faça parte da rotina infantil de modo positivo.

Ana Teberosky acredita que o material já usado pelo professor deve ser enriquecido com o material diverso presente no mundo virtual e diz:

"A maioria das crianças tem acesso a celulares e computadores, portanto, a quantidade de informações que esses meios digitais oferecem é muito maior que uma simples conversa ou diálogos presentes em livros"

Sendo assim, de acordo com a faixa etária, é possível encontrar aplicativos que ensinam também valores e as relações sociais como o respeito ao próximo, o autoconhecimento, a importância do diálogo, da verdade e da cultura presente em nosso país. Desta maneira, se pode usufruir do mundo virtual com métodos lúdicos e de modo responsável, visando à assimilação de novos conhecimentos e a preparação para aprendizagens futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo deste artigo sobre a leitura e a escrita na infância, foi elaborado através de estudos recentes e reflexões relevantes. Desta maneira pude melhorar os meus conhecimentos a respeito do tema abordado, relacionar e comprovar as hipóteses iniciais.

Todo o estudo foi muito enriquecedor para compreender que as relações na infância, dentro e fora do ambiente escolar, têm grande relevância para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora.

No estudo de caso, foi visto que usar o interesse da criança de forma lúdica para mostrar o novo, faz com que facilite novas descobertas. E outras, podem não ter o mesmo resultado devido à falta de estímulos das pessoas que a cercam quanto do ambiente. Mas com responsabilidade e afeto é possível mudar as atitudes e obter um melhor desempenho e integração da criança.

Portanto, a melhor maneira para incentivar a leitura e a escrita nas fases iniciais é sempre de modo acolhedor, tranquilo, motivador e seguro, que respeite as particularidades de cada um e a sua realidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, Rio de

Janeiro. Normas ABNT sobre documentação. Rio de Janeiro, 2000. (Coletânea de normas).

INÁCIO, Debora P: Consciência fonológica e alfabetização. Universo, 2016.

Disponível em:

http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1955#.V0nYylQrLU

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. Resumo: Necessidade da leitura no processo ensino/aprendizagem. 2013. Disponível em:

http://pedagogiaaopedaletra.com/necessidade-da-leitura-no-processoensino-aprendizagem/.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. Monografia: A criança e a construção da escrita, 2014. Disponível em: http://pedagogiaaopedaletra.com/a-crianca-e-aconstrucao-da-leitura-e-escrita-2/.

DINIZ, Melissa. Uso de eletrônicos e falta de estímulos dos pais atrasam a fala da criança. São Paulo, 2016. Disponível em:

http://mulher.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2016/01/03/uso-de-eletronicos-e-falta-de-estimulos-dos-pais-atrasam-a-fala-da-crianca.htm.

FINKELSTEIN, Paula. A leitura e a escrita no universo psicopedagógico. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://direcionaleducador.com.br/edicao117-out/14/psicopedagogia-a-leitura-e-a-escrita-no-universo-psicopedagogico.

A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS ESCOLAS

LUCIANA LIMA RODRIGUES

RESUMO

A formação de leitores na escola sugere a princípio algo que se processa de forma

simples e fácil, porém, o que se revela é o contrário: a escola, como campo central na formação de leitores requer, neste sentido, uma ampla visão de estratégias, o que torna o processo algo desafiador no sentido da apropriação da leitura pelos alunos em geral. A escola como espaço democrático de viabilização dos saberes deve buscar formas para fazer com que o aluno tenha a oportunidade de se tornar um leitor crítico, ou seja, um leitor que use meios para chegar à essência e interpretação das leituras que faz. O trabalho aqui apresentado vem, por meio de concepções, ideias e hipóteses, além das citações de autores que em suas obras discutiram sobre o ato de ler, colocar a escola como o centro das ações voltadas para essa competência leitora. Competência esta que urge sair da mesmice dos métodos tradicionais de ensino que preocupados com a eficácia da resposta certa e objetiva, descartam os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências de mundo e suas possíveis leituras.

Palavras chaves: leitura, escola, prática, contação, arte.

INTRODUÇÃO

"O importante é motivar a criança para a leitura, para a aventura de ler."

Ziraldo

A leitura é a base para o mundo contemporâneo, pois propicia enxergá-lo melhor, compreender a sociedade e a sua participação nela, refletir sobre si mesmo e sobre a vida, além de garantir acesso ao conhecimento sistematizado, sendo, portanto, formadora de cidadão crítico, sujeito de sua história.

A formação de leitores dentro da escola requer uma importante análise dos aspectos dos conceitos e das práticas de leitura nela envolvidas.

A escola como circulação de saberes mais democrático se torna o ponto de encontro entre livros e novos leitores, é o espaço no qual o contato, a apropriação e a interação com o conhecimento pelos alunos, em geral, ganha forma e estabelece um elo de grande importância para a formação de um cidadão crítico e autônomo para a vida.

As sociedades letradas de todo o mundo exigem novas práticas de leitura e escrita para dar conta não só da "cultura do papel", mas também da recente "cultura da tela", representada pelos meios eletrônicos.

Neste mundo, ser alfabetizado é insuficiente para usufruir da plena cidadania. A escrita, no entanto, parece ficar restrita ao meio escolar, enquanto fora dela a mídia promove o nosso lado visual, principalmente através da televisão, forma de comunicação predominante, pois privilegia a manipulação social em massa.

Situar a escola nesse grau de importância para o aluno e na sua formação como leitor, mais especificamente, é tomar consciência do seu enorme valor no que se refere à democratização de conhecimentos, saberes e cultura.

E, assim, situando-a, é relevante dizer o quanto as interações, relações e trocas estabelecidas e disseminadas nela desenvolvem a capacidade cognitiva dos indivíduos; estruturam e fundamentam conhecimentos de todo o tipo desde aspectos construídos cientifica como culturalmente.

Um plano de leitura deve envolver a leitura e a escrita como meios de compreender e aprender o que julgarmos indispensável para a realização de uma atividade, a formação de atitude e/ou valores e para a construção de conceitos.

Ler exclusivamente para desenvolver habilidades de leitura não leva a lugar algum, portanto, consideramos a leitura uma atividade interdisciplinar que precisa sim ser trabalhada, mas acima de tudo deve estar aliada à prática social em situações relevantes para os educandos.

Discutir a contribuição da escola neste trabalho significa mostrar e relacionar o valor desta para com a formação de leitores críticos e competentes.

A Prática de Contação de Histórias nas Escolas

A leitura deveria ser o centro de projetos interdisciplinares a fim de que se possa desenvolver o letramento de forma plena, pois o aluno terá acesso a uma grande variedade de textos em diferentes situações de uso, além de observar a leitura de um mesmo texto de diversas formas, percebendo como cada disciplina extrai informações pertinentes a seus conteúdos.

Segundo SILVA, (1998) se é relativamente fácil constatar a presença da leitura na escola, torna-se um pouco mais difícil discutir as condições concretas de produção da leitura, nesse contexto. Mais especificamente, a importância e a necessidade do ato de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar. O discurso e o bom senso nos mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas; os recursos reais para a prática da leitura na escola podem, entretanto, contrapor-se àquele discurso, pois que revelam a condição de sua possibilidade. Assim, a dimensão quantitativa e a dimensão qualitativa do processo dependem da existência de condições escolares concretas para a sua produção.

Realizar a mediação e não somente colaborar para a transferência de saberes

seria um dos pontos fundamentais para a articulação de estratégias de leitura. Professor e aluno certamente têm suas características próprias, porém, numa interação necessária, caminhariam na tentativa de buscar respostas para alguns dos questionamentos acerca do processo de constituição de leitores.

No ambiente escolar, a leitura atrela-se a atividades cansativas e na maioria das vezes ineficientes: cópia, exercícios, questionários, resumos, atividades gramaticais dentre outras tantas. O professor é quem decide o tema, o texto, as atividades e a forma como a leitura deve ocorrer. Ao aluno resta procurar a resposta que o professor quer ou a que o livro didático determina como certa, portanto, nada cria, nada analisa, nada critica, torna-se passivo e manipulável. Kleiman e Moraes (2002, p.56) fornecem um painel da prática da leitura no ambiente escolar:

O fazer do aluno nas atividades de leitura e de redação é uma eterna preparação para atividades de fato significativas: ele decifra para aprender a compreender; oraliza o texto para aprender a ler silenciosamente; fragmenta, corta, destrinça em múltiplos pedaços para achar um tema ou uma idéia central, para construir um sentido; tem que ler o texto adotado pelo professor para desenvolver o gosto individual pela leitura e a relação estética, de prazer e intimidade com o texto; faz uma interpretação cerceada pela interpretação do professor ou do livro didático; interpreta sem ter lido. Tal fazer de conta é justificado pelo fato de que a escola é "preparação para a vida futura". (KLEIMAN E MORAES, 2002, p.56)

Segundo KLEIMAN (2001), um trabalho pedagógico realizado pela escola, exige inúmeras formas de mediação do educador estabelecendo um maior conhecimento e interação do educando, sem que haja uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno.

A escola é o espaço que propicia ao sujeito vivências que o capacitará na compreensão de mundo. Portanto, é preciso que a leitura e a escrita sejam entendidas como meios da autonomia, de promover a participação e a atuação na sociedade, essenciais para alterar a realidade vivida.

Antes de embarcar num processo de leitura estático com um fim em si mesmo e sem significação para o aluno, o professor e todos envolvidos necessitam rever o processo de leitura sob um prisma mais amplo, como: o conhecimento prévio que cada leitor possui os objetivos e expectativas de leitura, as estratégias de processamento do texto e a interação na leitura de textos.

Para FREIRE (1989) "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele (...). Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos".

Necessita-se exercitar e muito a leitura para que o aluno atribua significados àquilo que lê, para que ele se familiarize com vocábulos da área, com a estrutura gramatical da língua, enxergue além das palavras, construa "um repertório de enredos, de personagens, de raciocínios, de argumentos, de linhas de tempo, de conceitos que caracterizam as áreas de conhecimento" (GUEDE; SOUZA, 2007, p. 20) para habilmente circular pelo mundo da escrita, lendo texto de todos os tipos, encontrando, assim, ao longo de sua existência um significado para a leitura, fazendo dessa prazer e necessidade (GUEDES; SOUZA, 2007).

Nas palavras de BAKHTIN (1979): "Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Segundo KLEIMAN (2001), não se pode construir o gosto pela leitura em uma criança sem atividades motivadoras, principalmente, para aquelas marcadas pelos ambientes em que a oralidade faz parte do seu cotidiano e sem conhecimento e comprometimento com a importância de se aprender a ler.

Segundo MORAIS (1995), uma das formas relevantes (métodos de ensino) é ter um grupo docente mais qualificado, outra forma seria a de uma política educativa ou

"re-educativa" e até mesmo preventiva, que não se limite à escolha de um método único para toda classe, evitando, assim, uma seleção cultural- sócio - econômica.

O professor tem e sempre terá papel de mediador nesse processo que é a apropriação da leitura pelos alunos, portanto, consciente dessa atuação, ele conduzirá essa busca de forma mais significativa possível para o aluno.

Para FREIRE (1989), "as palavras deveriam vir carregadas da significação de sua experiência e não da experiência do educador". Também segundo este mesmo autor, a insistência na quantidade de leituras sem o devido aprofundamento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela, uma visão mágica da palavra escrita. "Visão que urge ser superada". Porém, o autor sente o dever de destacar que sua crítica em relação à quantidade de leituras nada tem a ver com uma atitude pouco responsável da parte dele com relação à necessidade que todos, educadores e educandos, têm de ler sempre e seriamente os clássicos neste ou naquele campo do saber, de todos adentrarem nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabiliza-se a prática enquanto professor e estudantes.

Ao pedir, por exemplo, que um aluno leia e interprete um poema, sem que haja uma contextualização, uma apreciação estética, sem prazer ou afetividade, o texto fica limitado, engessado, frio, sem significado. Sugestão de um jogral, viabilizaria um outro resultado, sem a preocupação de dizer o que o professor precisa e quer ouvir como certo.

Segundo FREIRE (1989) "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto".

Na formação de leitores deve-se priorizar assuntos que os alunos considerem interessantes. Textos que permitam ao aluno suprir "sua necessidade de fantasia" (história de aventuras e de amor), que "dêem vazão aos seus sentimentos e os organizem" (poemas, contos de fadas), "que encaminhem sua curiosidade e forneçam base para dimensionar o mundo em que vivem" (notícia, reportagem, texto científico...) (GUEDES; SOUZA, 2007, p.20)

SILVA, E. (1998) também se refere à contextualização da leitura quando diz em sua obra que "se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto, e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar perde a sua validade(...)"

Os professores precisam envolver com os textos escolhidos e justificar clara e objetivamente cada opção. Devemos conhecer a origem do texto e o gênero textual a que pertencem. "Simplesmente 'mandar o aluno ler' é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes" (SILVA, 1991, p.49).

KOCH (2003) defende o ponto de vista de que o todo o texto é hipertextual, pois já carrega em si a possibilidade de realizar leituras múltiplas e de gerar uma compreensão de forma não-linear, uma vez que, as informações não são explícitas mas mobilizam uma série de conhecimentos partilhados e prévios dos leitores, fornecendo pistas para o desvendamento dos sentidos do texto.

O próprio texto se torna espaço de interação entre autor/produtor e leitor/interpretador, é nessa perspectiva que a construção do sentido se concretiza, a concretização passa de simples captação para uma atividade de interação.

KOCH diz que a experiência de mundo e o aprendizado escolar são instrumentos necessários à competência textual na distinção entre um gênero textual e outro.

Professores em geral devem planejar esquemas e práticas de leitura que levem os alunos a entender que a aquisição desta vai além da simples captação, vai além de decodificações, ela requer o conhecimento daquilo que não está explicito, identificação do implícito. Nesse sentido, é papel do professor de língua levar o aluno a saber fazer inferências corretas que um determinado texto oferece.

A prática de leitura amparada pela escola precisa acontecer num clima de maior liberdade, respeitando, inicialmente, o encanto ou o ódio de cada leitor pelo livro em questão. Ou seja, não se deve forçar toda uma sala à leitura de um mesmo livro, simplesmente porque tal obra é apropriada à faixa etária dos alunos (LAJOLO, 1997).

As tarefas de leitura e compreensão de texto deslocam o papel do professor, voltando-o para a realidade e a prática textual do aluno, exigindo desse profissional conhecimento das diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Por conseguinte, o professor deve promover atividades que propiciem o conhecimento dos diferentes gêneros textuais através de apreciação e de reconhecimento das suas características formais e comunicativas, atrelando os seus efeitos comunicativos aos interlocutores nas situações reais de comunicação.

De acordo com o autor DUCROT (1972) " pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse". A pressuposição não representa algo explicitamente dito, ao pressupor, o locutor imagina que a informação seja de conhecimento do seu interlocutor, por exemplo, em: "Eu estou doente, mas lá fora está calor."

Para que o aluno desenvolva a capacidade leitora, crítica e competente, é necessário que as formas e estratégias de leitura se façam presentes e flexíveis e para tal o professor precisa inseri-las como elementos auxiliares neste processo.

Verificar, por exemplo, a existência de pressuposição na construção do discurso de determinado locutor contribui, segundo FIORIN (2007, P.241), para a formação de um leitor perspicaz, que é "aquele que consegue ler nas entrelinhas".

KLEIMAN(2001) diz que muitos professores " nunca tiveram uma aula sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta".

Para que haja a formação de leitores competentes e críticos o aluno precisa sentir se atraído pela leitura e este envolvimento não ocorre de forma aleatória, sem sentido, ela abrange aspectos que os próprios professores, mediadores dessa competência na escola, precisam refletir e se conscientizarem dentro da sua prática pedagógica. Precisa buscar formas e estratégias que despertem no aluno esse contato prazeroso.

Segundo KLEIMAN (2001) "um primeiro passo para a formação de leitores é a se-

dução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível...no entanto as estratégias de aproximação são inúmeras, exigindo diversos graus de engajamento cognitivo por parte do leitor."

Fazendo um paralelo entre autores diferentes é importante fazer uma comparação equivalente no que diz respeito à prática em sala de aula no que diz respeito à leitura feita pelos alunos, segundo FREIRE ,KLEIMAN e SILVA E.

FREIRE (1989), por exemplo, situa em sua obra "A importância do ato de ler" a questão da leitura em sala de aula como algo que pode e precisa ser modificado, fazendo uma crítica a algumas metodologias usadas neste processo: " Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes "leia", num semestre, um cem número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler".

KLEIMAN (2001) também se refere à metodologia dizendo que "a leitura feita em sala de aula é vista como decodificação, com isso não exige do aluno uma análise criteriosa do texto(...)" a concepção autoritária da leitura, que se dá apenas por uma única maneira de abordar e interpretar o texto, não levando em consideração que tanto o texto oral quanto o escrito são produtos de uma intencionalidade. A metodologia vislumbra o texto/leitura como instrumento do ensino da norma.

Segundo MARCUSCHI (2008.) (...) A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se "entra" para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

SILVA (1998) diz que se privilegia-se o consumo rápido dos textos; não sobra tempo para a discussão das ideias, para a exposição das interpretações individuais e para a partilha das experiências geradas pela incursão nos textos."

É preciso que a escola e todo corpo docente esteja em constante movimento de reciclagem quanto ao processo de leitura concebida pelos alunos, conhecendo e adaptando estratégias, trabalhando e dialogando com outras áreas do conhecimento.

Como SILVA (1998) cita que o fenômeno equivocado de uma boa leitura não ocorre ao acaso e nem por culpa total dos estudantes ele é uma decorrência da não integração curricular entre as diferentes disciplinas oferecidas pela escola, que, além de desprezar as condições de produção da leitura por parte dos alunos, propõe uma verdadeira "enxurrada de livros e /ou apostilas" para o encaminhamento das aulas.

Como se nota o letramento deve e precisa estar inserido no contexto escolar fazendo com que métodos tradicionais de leitura sejam superados. Para KLEIMAN, uma criança quando é trabalhada com métodos tradicionais de leitura ficam limitados no processo de construção do conhecimento no ensino da leitura e da escrita e em consequência disso, a má formação da oralidade pode levar o leitor aprendiz a uma "cegueira" ortográfica e oral. Diz também que atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa de ler.

Memorizar não é o mesmo que obter significação profunda, por isso é que FREIRE (1989) diz que "a leitura de um texto, tomada como pura descrição de um objeto, feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala".

Ângela Kleiman diz que as estratégias de leitura podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases como também da maneira como manipula o objeto.

Compreender a escola como espaço principal na constituição de leitores é, além de refletir os aspectos que envolvem o processo da leitura, é observar como esta é concebida e organizada pedagogicamente pelo corpo docente, o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem não deve ser passivo, nem acomodado e diante disso deve elaborar projetos, inovar e buscar metodologias que ampliem as possibilidades não somente da aquisição da leitura como também do uso desta em todas as áreas do conhecimento, assim de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a interdisciplinaridade e a transversalidade se baseiam na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado.

Segundo os PCNs, a escola contribui muito com o projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir com a realidade para modificá-la.

Para isso é importante notar que a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares e que o ensino e a prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem deve fazer parte de todas as atividades da escola, e que todo professor, em última instância é um professor de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma atividade que assumiu singular importância ao longo dos séculos em todas as civilizações. Hoje, sabemos que os materiais impressos representam uma das mais importantes fontes de conhecimentos; portanto, o ato de ler tornou-se fundamental para a comunicação, obtenção de informação e construção do conhecimento. Ao mesmo tempo em que ganhou importância, a leitura também se revelou como uma atividade complexa que pode ser estudada a partir de vários enfoques.

A prática de leitura oferece condições para que uma pessoa se torne um leitor experiente e consiga se utilizar das estratégias cognitivas e metacognitivas na busca pela compreensão.

Tanto a inserção de projetos como a introdução de pesquisas feitas para ou pelos próprios alunos e comunidade, em relação à leitura de uma forma geral, são bemvindos, já que são processos mediadores na conexão com a realidade.

Assim o professor em sala de aula pode como ponto de partida, criar, por exemplo, gráficos de pesquisa sobre leitura com os alunos, identificando porcentagens referentes ao tipo de leituras que gostam ou não de fazer; aos tipos de livros que tiveram contato; à caracterização das aulas de leitura que o professor faz em sala em sala de aula , abordando os aspectos positivos e negativos encontrados por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Walda de. Biblioteca escolar no sistema de ensino brasileiro: um desafio em tempos de leitura e uso da informação São Paulo: FE: USP. 1998) p. 171.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso in: Estética da criação verbal. São Paulo. Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. Marxicismo e filosofia da linguagem. São Paulo. Hucitec, 1929. BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

COX, Cristian e Constanza, Mikes . El centro de recursos para El aprendizage em La reforma educacional de Chile. Chile, 1999.

DUCROT, Osvald. Dizer e não dizer: princípios de semântica linguística. São

Paulo: Cultrix, 1972

FIORIN, J.L. As informações implícitas para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.

KAUFMAN, A. M. & RODRÍGUEZ, M. E. Escola, leitura e produção de textos.

Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura. São Paulo: Pontes. 2001.

KLEIMAN, Â. B. & MORAES, S. E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2. ed. 2002. KOCH, Ingedore. Desvendando os segredos dos textos. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. LOPES, C. V. M. & DULAC, E.B. F. Idéias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I. C. B., et al.(Orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 8 ed. Porto Alegre:

Editora da UFRGS, 2007, cap. 2, p.39-46.

MARCUSCHI, Luiz A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão.

São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, Ezequiel T. da. Leitura na escola e na biblioteca. São Paulo: Papirus, 1995.

SILVA, Waldeck C. da. Miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez, 2003.

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

LUCIENE DA SILVA SANTOS

RESUMO

A temática centralizadora deste trabalho aborda a importância de contar histórias no processo da alfabetização, de modo que a adoção por novas dimensões pedagógicas favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. Dentre estas dimensões, cabe destaque: estimular a imaginação infantil, responder questionamentos, enriquecer o vocabulário e a fala, promover a reflexão crítica, auxiliar na leitura e na escrita, conhecer aspectos da própria cultura e possibilitar a interação social. A presença do contador de histórias na sala de aula possibilita a interação entre as crianças e os professores, além de reconhece e valoriza a oralidade. Neste contexto, o ato de

contar histórias às crianças objetiva transformar o ambiente mais agradável, estimulando a imaginação das crianças e envolvendo os indivíduos desde a escolha até sua apresentação. Nas escolas, especialmente durante o processo de Educação Infantil, a presença do contador de histórias possibilita a interação entre as crianças e os professores, além de possibilitar o reconhecimento e a valorização da oralidade. O estudo embasou-se na pesquisa bibliográfica, utilizando-se concepções de importantes autores que abordam a temática, permitindo uma percepção acerca da importância do contar história no que tange a possibilidade ampliação do desenvolvimento das habilidades da criança no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Contar histórias. Contos de fadas. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou abordar a importância do contar de histórias no processo da alfabetização, temática escolhida devido à relevância para a educação, pois o contar e ouvir histórias proporciona satisfação desde muito cedo aos homens. Os gêneros literários são diversos, determinando a preferência dos sujeitos, incluindo desde os mais assustadores que envolvem contos de assombração, até as lendas que os antepassados tratam como casos verídicos acontecidos há décadas e séculos passados.

As histórias contadas nas famílias que passam de geração em geração relatam a cultura da humanidade, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A valorização da literatura na alfabetização depende de professores que adotem a prática educativa e que gostem de contar histórias, narrando de uma forma que possibilite o envolvimento dos alunos com os contos, despertando a imaginação das crianças, desmistificando a ideia de que as histórias são um momento de distração par as crianças a fim de acalmá-las nas salas de aula (NEDER, 2009).

Diante desta realidade, este estudo tem como principal objetivo conhecer a origem dos contos de fadas com destaque aos mitos, às fábulas e suas simbologias, identificando a contribuição dos contos de fadas na aprendizagem e no processo formativo da criança.

A relevância do estudo justifica-se na importância do reconhecimento de que ao ouvir histórias, a criança consegue expressar as emoções sentidas. O direcionamento dos contos de fadas para a vida cotidiana escolar permite que a criança seja capaz de imaginar e abstrair informações que a levam ao conhecimento, despertando maneiras criativas de solucionar problemas e conquistar objetivos. Porém, a utilização das histórias deve ser planejada previamente pelo professor que precisa estar motivado para contar histórias, despertando a curiosidade das crianças, possibilitando a qualidade do processo.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, que favorece a construção de ideias a partir de referências já realizadas por diferentes autores que tratam os temas estudados.

OS MITOS, AS FÁBULAS E OS CONTOS DE FADAS

A alfabetização deve ser um processo instigante, despertando nas crianças a sensação de prazer ao conhecer as letras. Os diferentes gêneros literários precisam ser apresentados de maneira a auxiliar crianças e alfabetizadores durante esta fase, motivando-os através de história que prendem a atenção do aluno e permitem que ele seja convidado a criticar e opinar sobre o que entendeu.

Além disso, a literatura auxilia no enriquecimento da linguagem humana e propõe o desenvolvimento da criatividade, do emocional, do raciocínio lógico, da percepção e da expressão oral e escrita, dependendo das técnicas utilizadas pelos professores responsáveis pela alfabetização e da identificação das crianças acerca dos gêneros literários existentes, assim como sua conexão (NEDER, 2009).

Entre fábulas, mitos e contos de fadas existe uma grande diferença, pois o mito trata-se de uma narrativa para explicar crenças religiosas ou poéticas, relacionados à alma humana. Já as fábulas caracterizam-se como narrativas breves para expressar os problemas humanos de maneira simples. Os contos de fada, por sua vez, são realidades humanas tratadas pela vivência de super-heróis, fadas e objetos mágicos (FERNANDES, 2012).

Dentre os mitos brasileiros mais conhecidos, o grande referencial é o folclore, com as histórias sobre o Boitatá, o Boto-cor-de-rosa, o Curupira, o Lobisomem, a Iara, a Mula-sem-cabeça e o Saci-Pererê. Já entre as fábulas, as mais conhecidas devido à moral da história retratar a importância de valorizar a família, as questões afetivas e a beleza interior, reais às questões humanas, são: O galo e a Perola; O Cão e a Máscara; A raposa e as Uvas. Aos contos de fadas, os destaques cabem: A bela adormecida; Cinderela; Chapeuzinho Vermelho; A bela e a Fera (DOHME, 2008).

A literatura infantil é uma arte que simboliza a criatividade humana e a vida representada através das palavras, atitudes e ações. A literatura trata-se da magia que transforma os sonhos em realidade, acrescentando à vida prática uma percepção da necessidade de agir em função daquilo que é desejado, tornando possíveis as causas mais improváveis de realização (SILVA, 2007).

Quando a criança é convidada a ouvir histórias, sua aprendizagem acaba sendo

mais significativa devido às possibilidades que ela pode imaginar para resolver as situações apresentadas nos contos, fábulas e mitos. Aprender por meio da literatura capacita a criança ao entendimento de situações adversas, garantindo uma interação satisfatória entre o sujeito e a história. Este desenvolvimento será possível quando as histórias forem bem contadas às crianças, proporcionando certo suspense a fim de aprimorar a imaginação através da curiosidade da criança (NEDER, 2009).

Os contos de fadas auxiliam na formação da personalidade da criança, pois permite que faça assimilações dos temas da história com sua realidade, interpretando maneiras de vencer os obstáculos e conquistarem alegrias devido às atitudes escolhidas, conforme a recompensa dos heróis nos contos (SILVA, 2007).

Durante o desenrolar da trama, a criança é levada a identificar-se com o personagem principal e passa a viver a história, tentando buscar respostas antes do final do conto que geralmente são simples, mas impactantes à sua realidade. Situações adversas observadas no cotidiano, como a morte, a velhice, a luta entre o bem e o mal podem ser encontradas nos contos de fadas que levam a desfechos otimistas, demonstrando a criança que a superação de conflitos está presente em todos os momentos de sua vida diária (BUSALTO, 2012).

As crenças tratadas nos contos de fadas produzem um efeito fundamental no funcionamento e desenvolvimento humano, desde as relações psicológicas às fisiológicas, podendo auxiliar na superação das dificuldades encontradas na vida adulta. Alguns estudiosos ainda afirmam que, ao imaginar um futuro pelo olhar otimista interpretado pelos dos contos de fadas, a criança é incentivada a desenvolver mais rapidamente suas funções de um modo geral e, acreditando que o bem sempre vencerá o mal, a criança insiste mais na solução de suas dificuldades (SILVA, 2007).

É preciso um cuidado, porém, para a criança não entender que tudo sempre dará certo, apesar de suas atitudes. A valorização do comportamento e da determinação deve ser abordada em consonância com a literatura dos contos de fadas.

A criança faz a transposição do conto para sua realidade e suas funções psíquicas momentâneas elaboram uma resposta às adversidades da vida através da repetição das histórias narradas anteriormente, encontrando no conto um incentivo para acreditar em si e em melhoras pessoas e coletivas. Esse fator explica a insistência das crianças por ouvirem as mesmas histórias sempre, pedindo aos familiares que repitam os contos sem alterar nenhuma passagem, de modo a criar uma referência usada para sua compreensão e elaboração de respostas às angústias ainda não resolvidas (SILVA, 2007).

A repetição ainda proporciona a criança um processo de confirmação que será superado quando a criança alcançar a solução para seu problema e, neste momento, ela deixa de insistir naquela determina história, buscando novos contos que respondam as suas expectativas (DOHME, 2008).

A presença dos pais neste momento da aprendizagem das crianças através dos contos e fadas é fundamental para que a criança tenha mais confiança no que está ouvindo, desenvolvendo uma harmonia maior entre suas habilidades e o processo de alfabetização. Os pais e responsáveis podem aproveitar este processo de aprendizagem, relacionados ao momento de lazer e afetividade, promovendo um desenvolvimento pessoal na criança que a torna mais segura para sobressair-se nas situações variadas, desde a escola até com os colegas (BUSALTO, 2012).

O estímulo dos pais, professores e filmes ao narrar os contos para as crianças facilita às mesmas a exposição de suas angústias e ansiedades, compartilhados os sentimentos através de conversas sobre os contos de fadas que podem ser observadas em todos os momentos do dia da criança. Quando uma história fascina a criança que passa a repetir seus acontecimentos, ela estará, na verdade, explicitando suas próprias histórias de uma maneira indireta, pois o personagem dos contos já tem o próprio "final feliz" que a criança ainda está buscando com apoio na literatura (PATRINI, 2010).

Fernandes (2012) chama atenção para o fato de que, haverá efeito dos contos de fadas nas decisões das crianças apenas se as atividades realizadas por elas não sofrerem julgamentos ou censura, pois o objetivo do conto não é ensinar como decidir sobre uma situação que aflige sua vida, mas oferecer meios para que elas expressem suas dificuldades emocionais de uma maneira protegida pelos contos narrados em casa, na escola, nos filmes e em todos os momentos de sua realidade.

Os contos de fadas transferem às crianças a mensagem de que as dificuldades existem em todas as escolhas da vida, mas a determinação e vontade de vencer podem superar os desafios, permitindo momentos de vitória e satisfação do ser humano.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS PARA A EDUCAÇÃO

Apesar dos contos de fadas não terem sido criados com o propósito de agradar as crianças, eles são uma representação milenar da cultura dos povos antigos. Muitos autores interviram no contexto das histórias ao longo dos anos, modificando-as de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem das crianças, principalmente na Educação Infantil. Este processo é possível, pois o interior dos contos de fadas valoriza acon-

tecimentos reais da vida humana; sua mensagem, ao longo da história representa um caráter místico capaz de transformar a linguagem fantasiosa em linguagem social, cultural e política (VOLUBUEF, 2014).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as crianças desenvolvem sua identidade e autonomia quando se relacionam intimamente aos processos de socialização no meio que estão inseridas. Esta interação social ocorre devido à ampliação dos laços afetivos que as crianças estabelecem com os adultos, auxiliando no reconhecimento das diferenças entre as pessoas, as classes e as condições de vida, incentivando a valorização do aproveitamento de sua realidade através do enriquecimento de seus conhecimentos culturais, políticos e sociais (DOHME, 2008).

Sendo assim, os contos de fadas proporcionam a identificação de respostas para as ansiedades infantis dentro das diversidades encontradas no mundo, permitindo que haja subsídios capazes de sustentar uma vida adulta de determinação e envolvimento com a realidade.

Quando este período de fantasia é interrompido, porém, a construção da personalidade infantil acaba encerrada, deixando de lado o fornecimento de situações que incentivam a busca por melhoras, levando à criança apenas ao refúgio dos problemas. Os contos de fadas iniciam na vida infantil um processo de autoconhecimento para identificar as possibilidades de cada sujeito em superar as dificuldades que surgirão, eventualmente, na vida adulta (VOLUBUEF, 2014).

Para Patrini (2010), quando a criança é convidada a viver a oportunidade de lidar com as diferentes realidades por meio da leitura de contos de fadas, proporcionadas pelas famílias e pelos professores, a ampliação do conhecimento sobre as necessidades de superar obstáculos reais surge, estimulando a criatividade, além de favorecer o gosto pela leitura desde muito cedo, afinal, a literatura é uma maneira de deixar a mente sempre pronta para trabalhar nas situações adversas, encontradas no cotidiano.

Os contos de fadas são uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem a construção da identidade infantil e o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e comportamentais. Como a literatura é a maneira mais fácil de estimular a consciência crítica do leitor, a intenção abordada quanto aos aspectos psicológicos para as crianças torna as possibilidades de amadurecimento e aprendizagem mais próximos da realidade (VOLUBUEF, 2014).

O adulto leitor precisa ter consciência que sua atitude influencia no significado da leitura para as crianças. Quando a criança ouve uma história, ela é convidada a participar da narrativa e compartilhar com o leitor as sensações do personagem, possibilitando uma identificação de suas reais sensações e aflições. A leitura é o momento ideal de organizar os pensamentos da criança, ampliando seu repertório de conhecimentos (PATRINI, 2010).

Portanto, existem muitas lacunas no ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à educação infantil, referente ao descarte da leitura dos contos de fadas.

Todos os segmentos sociais sugeridos às pessoas (família, escola, igreja, trabalho) aborda a necessidade da formação de um cidadão crítico e participativo, possíveis com o redimensionamento dos conhecimentos aplicados, principalmente nas salas de aula, momento das descobertas sobre a realidade para colaborar com a elaboração de uma sociedade menos individualista e conflitante aceca das possíveis melhoras.

O conto de fadas caracteriza-se como o primeiro contato das crianças com a leitura, acontecendo por meio do incentivo dos pais, seja na leitura oral realizada pelos professores nas escolas. Os textos literários atingem o público infantil devido à valorização dada pela mídia na produção de filmes, desenhos sobre reinos mágicos, histórias em quadrinhos, entre outros (BUSALTO, 2012).

A estruturação dos contos de fadas provoca um envolvimento significativo ao leitor infantil, assim como a identificação com os personagens e tramas da história. Esse processo de identificação acontece por meio dos contos de fadas, que proporcionam à criança caminhos de atribuição de significado para sua própria realidade (MEIRELES, 2015).

Os contos de fadas abordam temas como pressões interiores que o sujeito deve driblar, relacionando a leitura de maneira inconsciente, de modo a compreender a forma como as lutas íntimas podem ser superadas a partir da interpretação das histórias fantasiosas, oferecendo um crescimento pessoal a partir de exemplos que envolvem uma situação de alívio temporário ou permanente, de acordo com a dificuldade encontrada (BETTELHEIM, 2007).

Este processo reafirma a preferência por determinado gênero literário. A criança acaba se identificando com certos personagens, mais do que com outros, devido à exposição dos sentimentos de angústias enfrentadas por eles, reconhecidos na vivência real humana. Toda a carga de sentimentos presente nos contos propicia à criança um envolvimento cada vez maior com o texto.

Desde o princípio, o contato com os contos de fadas deve proporcionar prazer aos leitores, despertando na criança o desejo de experimentar os prazeres pessoais na leitura que, progressivamente, permite uma condução dos desejos e curiosidades em conhecer novos contos fictícios por meio de outros gêneros, fortalecendo o processo de

formação do leitor literário. Sendo assim, é possível identificar a importância dos contos de fadas para as crianças, durante sua vida de leitores iniciantes (MEIRELES, 2015).

Dentro da escola, os contos de fadas devem assumir um papel de formação leitora na proporção literária, independente do gênero. Inicialmente, os textos de ficção propostos à Educação Infantil auxiliam na continuidade do interesse pela leitura e produções textuais. Alguns autores, porém, apontam a necessidade de rever as práticas educativas dos professores de modo a atingir com êxito esta formação leitora (BETTELHEIM, 2007).

A magia dos contos de fadas deixou de ser algo exclusivo às crianças para ajudar nas realizações pessoais dos adultos. Histórias que podem parecer infantis são, na verdade, uma introdução ao conhecimento histórico de povos, carregando uma herança oculta nos sentidos essenciais para a vida humana. O significado real dos contos de fadas só pode ser percebido quando o encantamento é experimentado através da forma original das histórias (VOLUBUEF, 2014).

As leituras realizadas nas salas de aula devem ser planejadas pelos professores de modo que a criança não seja apresentada aos contos de qualquer jeito, escolhendo qualquer volume para leitura, ou seja, deve existir uma intenção didática no processo, realizando as leituras conforme as realidades de aprendizagem da criança.

Este momento das leituras deve ser previamente elaborado pelo professor, levando-se em conta o público ao qual se destina aquela leitura e o ambiente onde vai ser realizada a ação, exigindo as práticas didáticas corretas. Previamente, o professor deve se apropriar do tema do conto para realizar a leitura oral, eliminando riscos e imprevistos em sala de aula em relação ao desconhecimento do tema (MEIRELES, 2015).

O processo de leitura deve ser cuidadosamente despertado nas crianças de modo que ocorra desde muito cedo, exigindo que o leitor encare a literatura como uma arte fundamental para seu desenvolvimento. Neste contexto, o leitor infantil interessado tem possibilidades maiores de tornar-se um adulto leitor, com habilidades críticas e uma criatividade mais perceptível do que um sujeito que não lê (FERNANDES, 2012).

O pensamento fica mais rápido para desvendar soluções às situaçõesproblemas do cotidiano, permitindo que a leitura do mundo preceda a leitura das palavras, adquirindo um ato contínuo de interesse por variados gêneros literário.

A escola não pode impor aos alunos a condição de leituras determinadas, impondo textos, sem uma flexibilidade didática, somente na intenção de fechar os conteúdos impostos nos currículos escolares, desrespeitando a individualidade de cada criança, cultural e socialmente. A decodificação dos signos linguísticos somente pela apropriação da língua não pode ser considerada como uma leitura, pois ler está acima de uma simples decifração de palavras, códigos e símbolos (MEIRELES, 2015).

Portanto, os contos de fadas ultrapassam os tempos civis e transformam a criança leitora interessada por aventuras, mistérios e romances, de modo a viver mais intensamente diante das situações.

A escola é o lugar que chega mais próximo ao nascimento de um sujeito que pratica a leitura por prazer e não apenas obrigação. O conto de fadas, por sua vez, pode ser a porta de entrada para este despertar, conhecendo o mundo através da fantasia e ampliando, posteriormente, a diversos gêneros literários.

A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os contos de fadas auxiliam o processo de alfabetização, introduzindo a

leitura de maneira divertida e curiosa. Porém, é importante que a prática da leitura seja desenvolvida nas salas de aula quando os professores estiverem preparados para entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nas crianças, devido ao papel fundamental que o professor exerce na vida do aluno, pois o contato diário gera uma confiança e uma ligação entre docente e discente (DOHME, 2008).

O universo infantil é envolvido pelo encantamento, pela magia, pelo maravilhoso, pela busca da felicidade e, principalmente, pela fantasia que os contos de fadas proporcionam às crianças. Esse fantasiar, imaginar, sonhar desperta na criança o interesse pelas histórias maravilhosas, eternizando os contos de fadas, permitindo que haja continuidade e perpassando de geração em geração, formando leitores curiosos e imaginativos (BETTELHEIM, 2007).

É de grande importância colocar a criança em contato com toda riqueza literária infantil, estimulando o prazer em manusear os livros. Ao ouvir histórias, a realidade infantil é desenvolvida na linguagem oral, na interpretação, na imaginação, na fantasia e na vontade de recontar o que escutou. O livro leva alegria à criança, permitindo que sonhe e brinque com as palavras e a linguagem, auxiliando cada sujeito a encontrar significado na vida (PATRINI, 2010).

Ao utilizar a literatura infantil durante o processo de aprendizagem, o professor permite que a criança invente e improvise situações fascinantes e significativas Estes processo pode ser realizado através de trabalhos em grupos, debates, leitura crítica de

jornais, dramatização de histórias, entre outros, desde que as situações possibilitem ao aluno a percepção de que podem se tornar um sujeito atuante e livre, que sente prazer na leitura, valorizando a participar de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (PAVONI, 2013).

Portanto, a literatura infantil é a chave que abre as portas para o entendimento sobre o mundo através dos olhos dos autores, bem como proporciona alegria e prazer aos ouvintes e leitores. Tanto a ação de ler, quanto de ouvir histórias é o ponto de partida para a formação de leitores, que encontram na literatura um prazer insubstituível.

Para o desenvolvimento social e a realização individual, a leitura é uma condição indispensável. As histórias possibilitam uma sabedoria mais enriquecida, emocionalmente flexível, capaz de reagir às difíceis situações, assim como criar situações para os problemas existentes dentro do contexto sócio-histórico no qual a criança está inserida (NEDER, 2009).

A formação de leitores capacitados refere-se à preparação de alguém que procura compreender o significado do que está lendo e que possa também decifrar o que não está escrito, isto é, seja capaz de identificar elementos ocultos em um texto.

Para tanto, é preciso oferecer às crianças textos sobre o mundo, pois não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, ou somente o livro didático. Esta é a primeira e mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade dos gêneros textuais (PAVONI, 2013).

Com os contos de fadas narrados e estudados na sala de aula, sendo a leitura realizada pelos próprios alunos ou contados pelos professores, possibilita a percepção das crianças em experiências afetivas que estão acima daquelas que a vida real pode proporcionar. A presença da literatura infantil na escola, portanto, representa um estímulo forte a aprendizagem da leitura (BEZERRA, 2011).

Ao adquirir gosto pela leitura a criança começa a escrever melhor, ampliando seu repertório de informações e conhecimentos. No mundo atual a literatura infantil surge como uma fonte de conhecimento que enriquece a formação da criança desde o seu primeiro contato coma com as histórias infantis (FERNANDES, 2012).

"Contar histórias auxilia no desenvolvimento das crianças, capacitando-as para a elaboração de planos que considerem e valorizam a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, cultural, identidade e autonomia" (PAVONI, 2013, p.322).

Sendo assim, os contos de fadas, lendas e mitos atraem a atenção da criança, despertando para o interesse à leitura. Esta prática é a responsável pelo desenvolvimento da expressão oral e escrita, de modo a melhorar o desempenho das crianças em todas as disciplinas do currículo escolar.

Como os professores enfrentam um hábito ruim dos alunos em deixarem de ler instruções para realizar qualquer procedimento, fica complicado exigir uma interpretação da leitura, mas a partir da inserção dos contos de fadas à aprendizagem do aluno, é possível perceber uma interação maior entre as palavras e as crianças que acabam ficando curiosas para saber o que encontrarão após determinada litura (PAVONI, 2013).

O professor, por sua vez, precisa estar aberto ao entendimento de que a literatura utilizada em sala de aula não se limita apenas a um instrumento para ensinar a ler. A aquisição de habilidades infantis pela leitura acaba tendo seu valor destituído quando os símbolos linguísticos não acrescentam nada de importante à vida pessoal e social, isto ocorre porque, mesmo inconscientemente, o homem tende a avaliar os méritos futuros de uma atividade, baseando-se naquilo oferecido no momento (BETTELHEIM, 2007).

Quando a criança não se sente atraída pela história, isso não representa uma história ruim, mas os motivos ou temas abordados no conto não conseguiram despertar uma resposta significativa naquele determinado momento de vida e, caso a criança decida reler tal história em outro momento, ela pode encantar-se totalmente pela literatura que, anteriormente nada significou a sua vida (PAVONI, 2013).

Para contar qualquer história é bom saber como se faz, por que nelas existe a descoberta por palavras novas, entrando em contato com a música e a com a sonoridade das frases e dos nomes, captando o ritmo e a cadência do conto. A literatura simboliza, neste contexto, uma canção que relaciona o contar histórias à arte, equilibrando o que se ouve com o que se sente, utilizando apenas a simples harmonia da voz. É muito importante que o contador de histórias tenha a capacidade de viajar, levando com ele o público infantil (PATRINI, 2010).

A introdução da literatura também acrescenta no desenvolvimento de todas as capacidades da criança, despertando a imaginação para elaborar desenhos, cantar, raciocinar, imaginar situações variadas, interpretar peças teatrais, manusear diferentes gêneros literários, escrever, além de querer ouvir novas histórias para aprender mais e trabalhar sua mente (NEDER, 2009).

Quando a criança ouve uma narração, ela transfere suas emoções desde o início ao final da história, podendo tornar-se um futuro inventor ou criador de novos contos de fadas.

O professor deve ter certa preocupação quando realizar a leitura de um conto de fadas para as crianças, planejando a situação previamente para não fazer de qualquer jeito, narrando o primeiro volume que encontrar na biblioteca. A leitura desta maneira não é algo positivo, pois ao demonstrar que não está familiarizado com a história, o professor pode demonstrar surpresas ao pronunciar o nome de um determinado personagem ou lugar, permitindo que o aluno identifique sua falta de percepção com a moral do conto ou com o jeito como o autor construiu suas frases, fazendo pausas em momentos errados (DOHME, 2008).

Outro fator que não pode ocorrer no contar de histórias em sala de aula é o professor ficar escandalizado com uma determinada fala, ou gaguejar diante de uma surpresa ao encontrar palavras desconhecidas, uma gíria nova, ou até mesmo uma expressão que o adulto leitor não usa normalmente, porque se isso acontecer, uma sensação de mal-estar acontecerá entre o docente e os alunos, causando a sensação de desconforto para ouvir o restante da história (BEZERRA, 2011).

Sendo assim, antes de ser narrado para as crianças, o conto de fadas precisa ser lido pelo professor para que desenvolva a capacidade de passar uma emoção verdadeira, aquela que vem lá do fundo do coração, chegando à forma de verdade para a criança.

O professor conseguirá proporcionar esse ambiente lúdico quando criar um clima de envolvimento do aluno com a história, encantando através das pausas em momentos certos e criar intervalos que respeitem o tempo imaginário de cada criança para construir seu cenário, visualizar os monstros conforme sua imaginação permitir, fantasiando dragões, correndo pela casa vestida como uma princesa, sentindo o galope do cavalo e imaginando o tamanho do bandido e outras situações variadas que só a mente infantil pode proporcionar (BEZERRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho observou-se que todo indivíduo tem uma história, que representa a história própria de uma vida, produzindo um livro ou revelando sujeito escritores. A humanidade está envolvida no mundo das histórias desde o ventre materno. Desde criança, os seres humanos são levados a ouvir e contar histórias importantes que tem significado para a cultura, as tradições familiares e o contexto social do indivíduo.

A história deve fazer parte da cultura social, política e educacional dos homens, sendo de suma importância que os profissionais de educação estejam engajados nessa luta para que isso não desapareça.

Esta pesquisa forneceu subsídios para compreender a necessidade de atrelar as teorias à prática de ensino em sala de aula. A ausência de conhecimentos teóricos pode inferir de forma negativa no desenvolvimento das atividades pedagógicas, interrompendo o interesse das crianças por aprender a leitura e escrita de maneira prazerosa, que proporcione ferramentas essenciais para sua formação.

Segundo as referências bibliográficas estudadas, verificou-se que os contos de fadas determinam o gênero literário mais conhecido pelo público infantil devido à intensa circulação nas mídias através de filme, contos, áudios, vídeos e maneiras acessíveis às crianças, jovens e adultos, despertando a autonomia para praticar a leitura ou escutar uma história em qualquer lugar, sem depender de outra pessoa par realizar a narração dos contos.

Despertar na criança o interesse por novas leituras precisa ser uma prática planejada, sendo assim, o professor deve procurar selecionar livros que atendam às exigências literárias das crianças, conhecendo previamente o que vai contar para que a criança perceba as entonações nos momentos exatos, despertando interesse e curiosidade pela história. Se o professor escolhe a literatura que vai apresentar a criança sem ler o conto previamente, sua emoção não será transferida aos alunos, pois também o docente está conhecendo a história naquele momento. Quem conta histórias deve realizar esta prática com vontade, de modo que o ouvinte entenda quais os pontos chaves que o escritor desejos atingir nos leitores.

A escola pode se tornar um ambiente adequado para realizar o ato da leitura em atividades prazerosas, sem utilizar a literatura como pretexto para trabalhar outras questões que não seja a leitura em si, ou seja, o entretenimento. Os contos de fadas podem ser o primeiro contato das crianças com a leitura, e deste modo, não podem ser tratados de forma aleatória na escola, como se a sua leitura não tivesse relevância nenhuma para a formação de leitores.

Após a realização deste trabalho, foi possível identificar a necessidade de oferecer aos docentes uma proposta mais adequada à realidade dos alunos para que o trabalho com o texto literário em sala de aula seja significativo, de modo que a leitura direcione os alunos à formação crítica, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 10ª ed. Ed Paz e Terra S/A. São Paulo. 2007.

BEZERRA, R. L. Do conflito do leito à mediação do professor: o ensino através da ficção dos contos de fadas. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do

Norte: Natal, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/123414528.pdf>. Acesso em 27/03/2021.

BUSALTO, C. A Arte de Contar Histórias no Século XXI: tradução e ciberespaço. 11ª ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2012.

DOHME, V. D. Comunicação & Encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança, 2008. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload_106663.pdf>. Acesso em: 12/04/2021.

FERNANDES, P. D. O mundo encantado da literatura infantil: práticas pedagógicas para formação de leitores. Anais eletrônicos, 2012. São Cristóvão: GELIC/UFS, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7494438.html>. Acesso em02/04/2021.

MEIRELES, C. A Criança, os contos e a aprendizagem. 2ª edição. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2015.

NEDER, D. S. Importância da contação de história como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em Ação, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/648/662>. Acesso em: 02/04/2021.

PATRINI, M. L. A renovação do conto: emergência de uma prática oral. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVONI, A. Os contos e os mitos no ensino. 5ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

SILVA, L. P. B. Contar histórias uma arte sem idade. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

VOLUBUEF, J. Bruxas e fadas, sapos e príncipes: Os contos de fadas em experiências. 2ª edição. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.

O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS

LUCILENE DACIULIS CAETANO

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema: Violência doméstica intrafamiliar contra crianças e adolescentes. O que impulsionou na escolha do tema foi observar diariamente matérias em jornais, documentários, redes sociais e até mesmo no campo profissional vivências e relatos sobre a violência abusiva que as crianças sofrem pelos seus familiares aqueles que deveriam proteger, conforme Art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Tanto os discentes do curso de Pedagogia quanto os profissionais Assistentes Sociais, devem estar preparados, respaldados e orientados metodologicamente, eticamente e na prática para a apresentação desta demanda em seus campos profissionais, pois a média é de 38 casos de violência doméstica por dia contra a criança. É importante a pessoa que sofre essa violência ou aquele que denuncia a violência, saber o quão seguro é o espaço onde o Pedagogo atua e que ali ele estará seguro, será levado a sério, acompanhado, encaminhado, entre outras medidas que irão ser tomadas para a superação desse direito violado. O presente trabalho de conclusão do Curso (TCC) tem como objetivo discutir o exercício profissional do/da Pedagogo, suas atribuições, funções e desafios e limites dentro de instituições onde são atendidos crianças e adolescentes em acolhimento institucional, visando como manter as crianças e adolescentes longe dos maus tratos.

Palavra-chave: Violência doméstica; Crianças; Adolescentes.

INTRODUÇÃO

Para construção e delimitação deste estudo, foi preciso recorrer à pesquisa bibliográfica sobre as leis que defendem as crianças e adolescentes, perpassando por um histórico da trajetória dos direitos especificados no ECA e a institucionalização.

Para a realização de tal estudo, apresentaremos no primeiro capítulo o processo de institucionalização de crianças e adolescente no que abrange a legislação e o período até meados dos anos 1980. Nele encontraremos a especificidade das respectivas aplicações de como será tratada a situação de risco social e pessoal da criança e adolescentes.

No rol dos direitos assegurados destacam-se educação, cultura, esporte e lazer. Que terá mudanças em seus direitos fundamentais, especiais de criança e adolescente elencados no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, quais sejam: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1988).

Já no segundo capítulo abordaremos a política de atenção às crianças e adolescentes. Portanto, tratamos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que começa no período pré- constituinte, na formação das

comissões estaduais e nacional, visando à garantia de direitos para crianças e adolescentes, passando a ser consideradas pelo Estado, as famílias e a comunidade como sujeitos de direitos. Este capítulo contempla também a necessária apresentação dos princípios e objetivos do Plano Nacional de Garantia da Convivência Familiar e Comunitária, plano em que estão inseridos os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. (BRASIL, 1988).

Tratamos ainda da política de atendimento e intervenção dos diversos órgãos e autoridades quanto à responsabilidade na garantia de direitos de crianças e adolescentes, pois abordamos a necessária articulação entre as instituições envolvidas na rede de proteção para que o processo seja garantido em um conjunto de articulações com diversos atores, como: promotores da infância e da juventude, juízes, professores, diretores de escolas, assistentes sociais, psicólogos, conselheiros tutelares e responsáveis por entidades não governamentais de atendimento a criança e adolescentes, dentre outros. Portanto, é dever de todos/as prevenirem a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e adolescente previstos no ECA.

O terceiro capítulo trata do exercício profissional do/da Pedagogo, e qual o trabalho que desenvolve dentro do seu âmbito profissional com crianças e adolescentes em situação de risco seja ele social ou pessoal. E como trabalhar com as famílias que por vezes são protagonistas da situação em que a criança / adolescente se encontra. Interessa-nos também que os/as assistentes sociais estão inseridos em equipes multidisciplinares, atuando em projetos por ele tratados em conjunto com profissionais de outras áreas como: pedagogia, psicologia, saúde, direito etc.

A metodologia utilizada foi por meio de pesquisa bibliográfica.

DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO BRASIL

Neste capítulo apresentaremos o quadro histórico do processo de institucionalização de crianças pobres do Brasil, relevando a situação das crianças nascidas em situação de pobreza, bem como as famílias que não tinham condições de criarem seus filhos e buscavam o apoio do Estado.

Segundo Rizzini (2004) neste período as instituições educacionais foram criadas pelos jesuítas, que fariam com que aldeias indígenas, e meninas tivessem a educação religiosa e formal ao aprender a ler, escrever e contar, bem como os filhos dos mais abastados, obteria uma instrução superior. Nesta época colégios também foram implantados, contudo isso iria mudar após terem sido expulsos e mais uma vez os órfãos iriam passar por um novo processo para ter o que lhes eram de direito e uma nova fase começara em outra modalidade.

De acordo com as autoras Rizzini (2004) relatam que a Santa Casa de Misericórdia acolhia crianças que eram abandonados por seus pais, principalmente pelas mães, sendo frutos de relacionamentos às escondidas e traições.

Segundo o autor Del Priore (1991) a Roda dos expostos surgiu a partir da ideia de salvar a vida de crianças pequenas, abandonadas pelos pais e a partir daí poder trabalhar com esse indivíduo para que pudesse ter uma vida digna no futuro, com trabalho, habilidades desenvolvidas e que principalmente fossem pessoas que vivessem longe dos perigos de uma vida de abandono.

Nesse sentido, é importante, na formulação de políticas sociais, manter o foco na família – homens, mulheres e crianças – entendidas em sua dimensão. No mundo simbólico dos pobres, a família tem procedência sobre os indivíduos, e a vulnerabilidade de um dos seus membros implica enfraquecer o grupo como um todo. É evidente que é necessário e urgente considerar a desigualdade de gênero, socialmente instituída e agravada nos grupos sociais desfavorecidos, bem como desenredar os fios, mais sempre levando em conta que desigualdades se configuram em relações, dentro de um mundo de significação próprio que precisa ser levado em conta. Sendo assim, no que se refere às famílias pobres, como escutar o discurso, aqueles a quem se dirigem as políticas sociais – os pobres – e situá-los no contexto que lhe dê significado, ou seja, o contexto de quem emite o discurso (SARTI, 1995).

Segundo a autora acrescenta que em todos os locais que existiu, o anonimato dos pais dos enjeitados propiciava a irresponsabilidade pelo fruto de seus prazeres. O abandono da criança acabava sendo considerado como ressaltante da existência da Roda, quando esta procurou, muitas vezes sem êxito, salvar a vida de recém-nascidos cujo abandono era feito nos adros das igrejas ou no beiral das portas, muito antes dessas rodas terem sido criadas.

A família desse período está ligada as convenções sociais devido ao padrão existente na sociedade que tinha como princípio básico a obrigação de moralidade sem preocupar-se com os laços de afetividade, os que realmente deveriam contar.

Para Del Priore (1991) estamos praticando aqui o abandono através de comportamentos e sentimentos, porque não conseguimos de forma alguma alterar um sistema o qual faz da infância algo sofrível para a criança devida as penalidades existentes. E quando se fala em sofrimento falamos da alta taxa de mortalidade, a doação, dentre elas as dificuldades ligadas desde os primórdios nas questões escravagistas, mais uma

vez a questão econômica irá se sobrepor a social devido o crescimento do país.

De acordo com Del Priore (1991) é necessário que façamos mais pelas crianças e adolescentes, diminuindo assim as taxas de mortalidade contra a criança e o adolescente.

Para que isso se faça possível, é necessário que as famílias compreendam sua responsabilidade pelo menor de idade, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito social para que se tenha uma verdadeira transformação social.

E fica evidente que situação se agrava na exploração existente na época de crianças, escravos, exploração está sexual também, tornavam-se objetos dos poderosos e usados de uma forma deplorável, a exemplo disso era as escravas e as negras livres que amamentavam os recém- nascidos enjeitados e o leite que era por vezes recusado a seus filhos, serviam de frágil alimento aos enjeitados. No entanto não fazia com que o alto índice de mortalidade se deixa de existir, esta situação prolongou-se e a instituição mesmo assim sobreviveu, algo foi feito em relação às precariedades do lugar embora as condições fossem inaceitáveis.

Nesse momento alguns estabelecimentos passam a receber subvenção dos governos provinciais. Nestes asilos, meninas e moças, eram educadas nos mistérios de seu sexo, ou seja, nos trabalhos domésticos e de agulha e na instrução elementar. O regime conventual dessas instituições exigia das internas um limitado contato exterior e de lá só poderiam sair casadas com dotes garantidos pela instituição, através de legados e doações, ou através do favor dos governos provinciais.

De acordo com Del Priore (1991), neste período surgiu no Brasil a Casa de Educando, que consistia em acolher meninos pobres e lá eles tinham diversos aprendizados vindo de cursos técnicos, musicais e religiosos, para que pudessem verdadeiramente se tornarem pessoas de direitos garantidos.

Demonstrado em Rizzini (2004) que mesmo quando criado os órgãos nacionais de assistência, como Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964 grupos como filhos de escravos e as crianças indígenas não foram privilegiados das intervenções das instituições religiosas, privadas ou governamentais no império brasileiro.

Embora o Brasil tivesse experiência com a população desvalida, e um laço íntimo com a educação e a instrução, contudo a questão era o que fazer com o que se via da população e sobre a forma de como se tratava os menores, aqui teremos uma nova denominação para as crianças pobres do Estado.

Del Priore (1991), em seu texto deixa claro que em 1870, já era possível surpreender a criança e o adolescente no trabalho industrial em São Paulo, sobretudo nos estabelecimentos têxteis e em pequenas oficinas, sendo o menor requisitado para funções das mais diversas naturezas como cita Rizzini (2004), quando descreve trabalho na questão do Império. No entanto deixa claro a seguir que no período republicano a tônica centrou na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando do melhor aparelhamento institucional capaz de "SALVAR" a infância brasileira no século XX.

Os debates em relação ao cenário da assistência e a infância no Brasil levaram ao primeiro código penal, mas com a mesma visão defendida pelo período anterior, embora tivesse algumas modificações com penas para infratores, assim ainda era considerado na verdade um período em que se precisava de medidas urgentes para aos males sociais em decorrência da liberdade de escravos, ou seja, um motivo não era defender os menores, mais sim ajustar a legislação errônea que acabava numa queda de braço entre defender-se dos menores ou assegurar seus direitos.

De acordo com Del Priore (1991) A ciência avança e mais uma vez é preciso cobrar do Estado, políticas publicas sociais, que não deem margem a caridade. Afinal os menores abandonados deveriam ter seus direitos; as crianças que povoavam as ruas e cometiam alguns delitos acabavam presas, então suprir a necessidade desses menores significa ter uma família ou um responsável pelo seu bem estar social, ou seja, deixar de criar categorias e fornecer estrutura familiar, para que ela possa cuidar de sua prole, embora divididas em crianças e adolescentes nada mudou na situação em que estavam; e os órgãos denominados oficiais de assistência tinham que crescer estruturalmente para poder dar ao menor o que realmente era de seu direito.

A movimentação em torno da elaboração de leis, e proteção de assistência à infância também é intensa, culminando na criação no Rio de Janeiro, do primeiro Juízo de Menores do País a na aprovação do Código de Menores em 1927, idealizado por Mello Mattos – primeiro juiz de menores do país e de mais longa permanência, de 1924 até o ano de seu falecimento, em 1934. O novo aparato não se limitava a instância jurídica – as duas leis criaram um sistema de assistência social a jurídica reproduzido pelos demais estados da nação.

Temos então um modelo de tribunal para menores (que foi criado em Boston em 1899) que colocaria o Brasil num panorama político internacional, pois suas ideias e feitos estavam em pauta em congressos jurídicos europeus e nos congressos pan-americanos da criança, período este em que era preciso fazer algo devido a situação em que se encontrava as crianças do país, já que tudo que se fazia, era mal estruturado e estávamos indo e vindo na mesma contramão de ajustar

nosso sistema para os menores.

De acordo com Barbosa (2017), o código de Melo Mattos estruturado em um modelo de atuação assistencial publica, perdurou até 1980 e centralizado o que realmente fazia era retirar os menores da rua e devolver eles as suas famílias ou interná-los a uma instituição a qual não dava assistência adequada à situação existente.

Com o acúmulo de função, como intervir corretamente nesta situação como uma parcela da população fica abandonada a sua sorte, sem caracterizar suas necessidades os pobres são mais uma vez discriminados e se veem sem alternativa então a que fazer com a nova constituição de família "mãe e filho" também os excluir ou estruturá-los.

Ao longo dos anos, o sistema foi tomando proporções em que não dava vazão a sua demanda, já que não recusavam qualquer tipo de internação, pois a estrutura não era adequada para saber realmente a quem internar, os juízes acabavam por internar, todas as crianças independentes da situação para retirá-las da rua, mais uma vez falha o sistema por não dar conta de sua criação, como modificar quando não se consegue administrar as próprias questões. Então como fazer no período menorista onde pretendiam consolidar uma pratica a qual tínhamos órgãos despreparados.

Para Rizzini (2004) é necessário abordar o período menorista da assistência à infância, pois no século XIX o silêncio era a tônica predominante com relação à família, e mesmo com relação ao educando, ao menor – cujas designações pretendiam dizer o suficiente sobre a consolidação da assistência oficial, famílias e menores estarão inseridos nas praticas discursivas das instituições produtoras de saber sobre essa população como: órgãos estaduais e municipais, juizado de menores, secretaria de promoção do menor, fundações estaduais e órgãos nacionais como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação do Bem Estar do Menor (FUNABEM), estarão expondo suas teorias e estudos. Trata-se então de um enorme esforço de construção de saberes que tentam dar conta das causas da delinquência e do abandono de crianças, e do comportamento dos menores e das famílias, além das ações institucionais e justificativas ideológicas e da necessidade de intervenção junto a este grupo social.

Para EBC, 2017, a uma distorção no que diz repeito a qualificar a população internada, o que na verdade acontecia era que os desvalidos eram confundidos, ou melhor, dizendo classificados como delinquentes devido à forma como o sistema via os pobres, no entanto muitos foram internados por vontade própria ou por que a família assim o queria, no entanto entramos em uma fase onde o Estado em uma ideologia mascarada, nos leva a transição institucional que acabaram causando adventos desnecessários à população desvalida.

Temos então um representante do Estado para o atendimento à infância e a juventude, pois a situação torna-se uma questão nacional. O órgão implantado por Getulio Vargas vinculado ao ministério da justiça Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) que deveria trabalhar em prol de verificar os problemas estruturais das instituições que tratavam os menores e suas famílias vai virar cabide de empregos e a soma de suas falhas acaba por extingui-lo.

Mas revelou-se um fiasco, pois conforme testemunhos os escritórios instalados tornaram- se cabides de emprego para os afilhados de políticos e com o processo de expansão nacional do SAM a finalidade de assistir aos autênticos desvalidos, ou seja, aqueles sem responsáveis por suas vidas como diz Rizzini (2004), foi desvirtuada porque o órgão tomado pelas relações clientelistas e pelo uso privativo de uma instituição pública. Atendidos falsos desvalidos cujas famílias tinham recursos, eram internados nos melhores educandários mantidos pelo serviço, através de pistolão e até corrupção, pois estes estabelecimentos recebiam um per capita para cada menor internado do SAM.

De acordo com Del Priore (1991) a realidade é que o SAM entregava mais de uma dezena de milhar de menores por ano a terceiros, para que cuidassem de sua vida e educação sem a mínima garantia jurídica de que lhes sejam dispensados um trato razoavelmente humano. Com uma estrutura meramente corelacional repressiva apresenta diferente tratamento entre o adolescente com ato infracional e o menor carente e abandonado.

Ao menor inflacionário a internação ocorre nos reformatórios ou nas casas de correção, já para os menores carentes e abandonados são direcionados a escolas de aprendizagem de ofícios urbanos ou patronatos agrícolas. E devido à reflexão do papel do menor na sociedade problema este apresentado em todo o percurso da história da infância, um novo projeto foi elaborado, visando um código misto que abordasse os aspectos sociais e jurídicos. E foi no conturbado cenário político nacional de 1964 que foi instinto o SAM e veio a ser criado a FUNABEM, que tinha como objetivo se tornar uma instituição de assistência à infância tendo como principal linha de atuação tanto parta os menores abandonados e carentes, quanto para os menores que viesse a cometer alguma infração teriam que receber o mesmo tratamento.

Com o surgimento do Código de Menores de 1979, embora não tenha se tornado diferente da legislação menorista até então vigente já que a estrutura principal continuava centrada no Código de Menores de 1927, visando ainda o assistencialismo e a repres-

são. Essa nova norma cunho em a expressão do menor em situação irregular, pois o primeiro embate da instituição foi enfrentar a herança que o SAM deixou, com uma doutrina de internamento fomentada pelos antigos juizados de menores e estimulada pelos pais desejosos de serem livres da obrigação de criar seus filhos, está herança transformou-se no centro piloto, laboratório de experimento na internação de menores e após a reestruturação física e humana para a implantação da FUNABEM dedicou-se a interiorização da mesma nas cinco regiões brasileiras.

Del Priore (1991) salienta que a FUNABEM teria por função exercer a vigilância sobre os menores, principalmente a partir de sua condição, de carenciado, isto é, próximo a uma situação de marginalização social e seu papel estaria enquadrado para além da constatação do problema, preocupando-se com a pesquisa e a inovação que visasse à renovação de mentes. Neste sentido ela impregna seus jovens assistidos na mística de um sistema de vida fundamentado na harmonia e na ajuda mútua, nas soluções dos conflitos de interesses sobre a égide do Direito, da Justiça Social, dos Valores Morais e Espirituais.

Na tentativa de eliminar a má estrutura dos órgãos até então instituído pelo poder publico falham mais uma vez, tentando dar um ar técnico, profissional e idealista na construção da FUNABEM e FEBEM, que continuaram no mesmo sistema desorganizado frente às necessidades dos menores; o que na verdade era para integrar o menor na sociedade e na comunidade acabou por excluí-lo cada vez mais devido a uma prática que não deu certo. Mais esforços serão feitos para que saiamos dessa situação irregular de tentativas frágeis de conseguir melhorar o sistema publico de assistência à criança. Traçaremos um novo caminho centrado em nossa carta magna para que nossas deficiências em relação aos menores fiquem no passado e adentrem o futuro de uma maneira a proteger a criança e o adolescente quando o assunto são seus direitos.

AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Com a Constituição Federal 1988, constituída no processo de mobilização popular e humanitária, surgiram mudanças nas áreas do conhecimento, portanto nos sistemas de proteção e de justiça Infanto-juvenil.

E quando tratamos da tutela em relação à criança adolescente, no Artigo 227 da Constituição Federal, ela afirma que é direito e dever do Estado, da Família e da Sociedade. Definindo a tutela da infância como um dever de todos.

Portanto cabe ao Estado, prover, manter os recursos. A família, a responsabilidade sob a guarda visando à harmonia e direitos da criança e do adolescente. E a sociedade acompanhar o andamento da política pública orientada pelo Estado.

A Constituição de 1988 destaca-se, também, pela priorização da Defesa dos Direitos Humanos que podemos perceber pelo extenso rol de direitos fundamentais inseridos na Carta, onde estão incluídos os direitos civis, políticos e sociais.

Do direito à vida, ou seja, o direito de nascer e preservação de sua existência têm o direito à saúde. Pois de nada adianta a criança viver e não sobreviver os focos externos e garantir a saúde não significa tão somente o bem-estar físico, mas sim a boa alimentação afastando os grandes males como a desnutrição e mais que isso a falta de alimentação adequada da família, por isso se faz necessário uma política social que ajude.

A ausência dessas políticas sociais para atender a demanda nos leva a uma via judicial, o único caminho a efetivar os direitos fundamentais, pois crianças e adolescentes tem o direito á uma família, e esse vínculo deve ser assegurado pela sociedade e pelo Estado, no caso de uma ruptura faz-se necessário, programas, projetos e estratégias que possam ter um reordenamento para a constituição de um novo vinculo familiar, levando em conta responsabilidade de proteção do estado, caso os seus direitos sejam colocados em risco até completar a fase adulta (18 anos).

Levando em conta à educação que neste contexto deve ser mais que a educação formal e religiosa oferecida pelos pais, pois quando falamos de educação nos referimos a todas as necessidades que asseguram o bem-estar psicofísico social da criança.

Tratemos da socialização, o lazer efetivamente são as atividades que integram mais a criança ao meio social, representando um elemento essencial na fase de desenvolvimento do ser humano. As atividades lúdicas integram e refletem no amadurecimento da criança e do adolescente.

O direito ao respeito é a inviolabilidade da integridade física, moral e emocional da criança e do adolescente, pois coisificação deles desencadeiam atos de violências que podem ser físicas e morais. Portanto respeitar a criança significa entendê-la em sua privacidade.

Por isso quando tratamos sobre respeito entendemos como direito de proteger contra qualquer violência a seu corpo. Este direito está intrínseco à condição de ser humano e a integridade física que nos liga ao direito à vida.

Portanto devem ser respeitados seus sentimentos, suas fragilidades, bem como sua honra e reputação, é preservar a imagem tanto da criança como do adolescente significa ter três elementos básicos liberdade - respeito - dignidade um leva ao outro em uma

construção ética.

No Artigo 18 do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA diz: É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, salvaguardá-los de tratamentos violentos, desumano, constrangedor e vexatório.

Portanto, a responsabilidade de velar é dever de todos e se trata de agir em sua defesa em situações as quais estão em dificuldade seja física ou moral, então somos todos responsáveis por seu bem-estar.

Quanto à convivência familiar a convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, diz que para o pleno desenvolvimento de sua personalidade é necessário que ela cresça no seio de sua família em um ambiente de amor, compreensão e proteção, ambiente este que dá a criança a assistência necessária para assumir seu papel em sociedade dentro da comunidade a qual faz parte.

Deixa claro que a ausência da família atrasa o desenvolvimento da criança e do adolescente, porque ela é o primeiro contato social que tem. É, portanto, direito de toda criança ter uma família biológica ou substituta, que a estruture.

No Artigo 25 § Único do ECA, fica estabelecido que devido às inovações de conceito de família, seja ela extensa ou ampliada o que determina o convívio da criança e do adolescente são vínculos de afetividade e de afinidade.

Então cabe ao Município exercer suas responsabilidades e assistir a família em seus serviços básicos, atendendo a cada um dos membros da família dentro da comunidade que possam exercer sua cidadania.

E quando a criança é privada do convívio com a família, significa que ela não tem condições adequadas de exercer seu papel. Esta deve ter passado por situações que englobam o Conselho Tutelar, instituições sejam de proteção ou de saúde e até mesmo em ocorrências policiais.

Neste caso faz-se uso doa Artigo 28 § 2º do ECA, que busca junto a outros familiares ou na falta deles pessoas que a criança ou adolescente tenha afinidade. Esgotadas as possibilidades inicia-se uma busca por famílias substitutas que o adolescente conheça.

Por isso, no Plano Nacional de Atendimento Integral à família, a mesma não deve ser entendida como pai, mãe e filhos (tradicional) porque existem novas concepções de família que podemos denominar de em grupos de pessoas que são unidas por laços afetivos e consanguíneos.

Na falta de uma política pública para os programas que atendam à família, em grande número de crianças acabam institucionalizadas, por longos períodos, e, acabam sendo privadas do direito fundamental a convivência familiar.

Negligenciadas por suas famílias, caem também na negligência do Estado, mantidas em abrigos, sem a inserção em uma família, que é o centro da existência em que o lar oferece como abrigo e como proteção.

A situação de risco pessoal, familiar e social da criança e do adolescente, colocadas em abrigo faz parte da atribuição do conselho de direito, e do conselho tutelar, órgão encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Registro que jamais o poder público poderá com argumento da pobreza familiar, separar a criança ou adolescente do seu lar devido a qualquer carência de recursos materiais ou de doença social, conforme o Artigo 23 do ECA.

Portanto, cabe ao Estado mobilizar-se para que a criança ou o adolescente fique o menor tempo no abrigo, devendo encaminhá-lo para uma família, não importando se será provisório ou permanente, pois está garantindo o convívio familiar.

A ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O Conselho atua recebendo notícias, e denúncias sobre os maus tratos às crianças e adolescentes, frequência escolar, negligência, entre outras situações importantes.

Para Marconi (1996), a atuação do Conselho Tutelar se mostra importante na medida em que realiza a busca ativa e verifica ocorrências de violação dos direitos básicos da criança e do adolescente, sendo que se constatado a necessidade são realizadas medidas de proteção podendo ocorrer em alguns casos à destituição familiar, ainda comenta que o conselho tutelar juntamente com a assistência social, o poder judiciário e as políticas sociais, os órgãos responsáveis por acompanhar e aplicar as leis (no caso do judiciário) quando houver qualquer ato de agressão, negligência ou outras situações cometidas contra as crianças e adolescentes.

Apesar da constante luta pela proteção e prevenção a situações risco que podem vivenciar crianças e adolescentes, o país, encontra dificuldades para coibir as vulnerabilidades, já que esta, possui múltiplos fatores.

De acordo com Marconi (1996), pesquisas indicam que o Brasil está entre os três países com maior incidência de violência contra jovens.

A reversão deste quadro exige mudanças e debates acerca das reais causas de violência contra a criança e o adolescente.

Passou-se a entender, pois, que a família e a criança vivem na comunidade, no

município, e é neste grupo social que deverão ser reforçados os projetos, programas e iniciativas de proteção desta parcela considerável da população. (MARCONI,1996).

Portanto, Política de Atendimento prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente extrapola o assistencialismo paliativo e a filantropia, consagrados nos diplomas menoristas anteriores. Assim sendo, é pertinente dizer-se que "a política de atendimento prevê ações que, historicamente, nunca fizeram parte dos programas dinamizados pelas políticas públicas brasileiras. E as prevê exatamente em razão dessa histórica ausência." (MARCONI,1996).

Em complementação às mudanças que elencamos, as diretrizes do ECA mudaram radicalmente até mesmo o próprio processo operativo das Políticas de Atendimento.

A municipalização do atendimento foi a principal alteração desse processo e vinculou-se à ideia de se buscar soluções dentro da própria comunidade com a participação de pessoas que participam da mesma realidade no cotidiano. Regeu-se, pois, sob os princípios da participação do cidadão e da exigibilidade pelas vias administrativas ou jurisdicionais de que as políticas públicas cumpram com o seu dever. As legislações anteriores sobre crianças e adolescentes em nada se assemelhavam com o novo Estatuto.

Ao contrário, apoiavam-se em uma política filantrópica, na centralização das decisões, deixando-as sempre a entes distanciados da realidade local e tinham os recursos concentrados na esfera federal, o que dificultava sua distribuição e aplicação na esfera municipal.

O novo modelo substituiu tal verticalidade centralizadora pela horizontalidade, fundamentando-se na descentralização decisória gerencial, na articulação interinstitucional e na participação popular paritária na tomada de decisões, coordenação e controle das ações em todos os níveis. (MARCONI, 1996).

Portanto, podemos dizer que no campo do atendimento à infância e adolescência o ECA substituiu o assistencialismo filantrópico vigente por propostas de trabalhos socioeducativos voltados à cidadania, ao mesmo tempo em que criou uma nova estrutura para a política de defesa e promoção dos direitos da criança e do jovem baseada na descentralização, participação popular efetiva e na responsabilização pelo atendimento ausente ou deficiente prestados pelos entes responsáveis.

Desse modo, para que um cidadão seja conselheiro o Estatuto da Criança e do Adolescente exige alguns requisitos tais como idoneidade moral, idade superior a vinte e um anos e residência no município, como indispensáveis para o exercício da profissão (Art. 134) (BRASIL, 1988).

Logo, o Conselho Tutelar se insere através da prerrogativa de realizar práticas diferenciadas em relação às demais instituições que trabalham com a garantia de direitos da criança e do adolescente.

Por estas razões, já de início, é possível verificar a peculiaridade desta organização. (BRASIL, 1988).

Entretanto, nem sempre o Conselho Tutelar consegue manter sob controle as situações relativas ao direito da criança e do adolescente, já que são inúmeros problemas que envolvem tais sujeitos, como o trabalho infantil, miséria, desigualdade social, evasão escolar, dentre outros.

Segundo Brasil, (1988). é nessa “turbulência” que existe o Conselho Tutelar. E é exatamente essa “turbulência”, que está na base de sua existência, que o coloca como um órgão de forte possibilidade para ser inovador. Isto exige, entretanto, que se compreenda a realidade em sintonia com sua inconstância.

Devido em cada sociedade existir uma realidade diferenciada, o próprio Conselho Tutelar deve atuar de modo distinto para com cada pessoa, pois não é através de ações universalistas que se atingirá o objetivo proposto, qual seja, combater a violação de direitos em relação à criança e ao adolescente.

Por isso que o Conselho Tutelar é uma instituição cuja natureza jurídica só se compreende e realiza plenamente quando se leva em conta esse tipo específico da realidade social que é a comunidade (BRASIL, 1988).

Assim, cabe a Lei municipal dispor sobre as especificidades do Conselho Tutelar, tais como fixar local, dia, hora, remuneração, pois cada município funciona de um modo (Art. 134) (BRASIL, 1988).

Podemos entender melhor essa desigualdade entre homens e mulheres, dentro da comunidade escolar onde é visível a discriminação pelo sexo feminino, cultura essa que cada educando trás consigo do meio onde vive, e que demonstra que o machismo ainda persiste enraizado entre os mais diferentes tipos de culturas. Assim, em virtude das mudanças ocorridas na concepção de sujeito, muitas discussões têm surgido sobre o seu papel na construção da identidade contemporânea e, considerando ao concluir, ressaltamos a possibilidade de estudar a identidade, suas imbricações, conexões e contradições, bem como a identidade social, como uma totalidade complexa que envolve a sociedade, a cultura, a economia e a política, assim como a identidade individual, aquela que constitui a subjetividade e a ação. que o limiar entre o conceito de sujeito e o de identidade é sutil e, muitas vezes imperceptível, desejamos saber precisamente qual

o papel do sujeito na definição da identidade.

VIOLÊNCIA FÍSICA

É entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher.

As informações penais que configuram essas formas de violências são a lesão corporal e as vias de fato.

A ação penal e pública e incondicional;

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

É entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima. A violência psicológica pode ser qualquer forma de controle de ações, crenças, constrangimento, humilhação etc.;

VIOLÊNCIA SEXUAL

É qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada.

Patrimonial - entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens etc.;

VIOLÊNCIA MORAL

Entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Ressaltando que a mulher em situação de violência e um sujeito se direitos e todo e qualquer serviço de atendimento deve ser oferecido.

“Nenhuma lei resolve a vida de ninguém se fica apenas no papel " (MARIA DA PENHA).

VIOLÊNCIA PATRIMONIAL

A violência patrimonial acontece quando o outro usa o dinheiro ou bens materiais da mulher para ter controle sobre ela. Alguns sinais de violência patrimonial são: destruir objetos, esconder documentos, trocar as senhas do banco sem avisar, negar acesso ao dinheiro do casal. especialmente nos processos de divórcio que acompanho, verifico a violência patrimonial contra a mulher frequentemente. Quando uma mulher manifesta desejo de separar-se, é comum saber que o ex destruiu bens materiais e seus objetos pessoais, como notebooks, celulares, ou escondeu certidão de casamento, passaporte e outros documentos, a fim de puni-la pela decisão de romper o vínculo ou coagi-la a manter- se na convivência.

MARIA DA PENHA E A LEI Nº 11340/2006

A lei de nº 11.340 de agosto de 2006, popularmente conhecida como lei MARIA DA PENHA, se eu respeito aos direitos e a proteção da mulher.

Esta lei tem por origem a homenagem a uma mulher que tanto lutou contra a violência, onde seu esposo (marco Antônio), por duas vezes tentou a matá-la na década de 80, sendo a primeira vez em 1983, quando ele deu um tiro em Maria da Penha e que permitiu que ela ficasse paraplégica. E após alguns meses a empurrou de sua cadeira de rodas, na tentativa de eletrocutá-la no chuveiro. Mas Maria da Penha resistiu e foi a luta para a reparação das agressões sofridas por ele. Maria da Penha, natural do Ceará e biofarmacêutica, lutam para denunciar as agressões sofridas, mas, porém, sem êxito.

Até quê com a ajuda de uma ONG (Organização Não Governamental), conseguiu que seu caso chegasse à comissão interamericana de direitos humanos (CEA), onde aceitaram pela primeira vez uma ocorrência referida a violência doméstica.

Então, após 2002 seu ex-marido teve a prisão decretada e com uma sentença de, 19 anos de prisão em regime fechado. Mas cumpriu somente 2 anos e ganhou o regime aberto.

Maria da Penha escreveu um livro sobre a sua trajetória de vida e assim foi considerada como símbolo da luta contra violência doméstica no Brasil.

A cada ano, mais de um milhão de mulheres são vítimas de violência doméstica no país e muitas conhecem a lei Maria da Penha somente pelos casos de agressões físicas, mas esta lei vai além da identificação de violência doméstica.

A lei é enquadrada pelos artigos 5°, 6° e 7°, onde demonstram algumas formas de violências contra as mulheres e podem ser interpretadas paralelamente.

A lei incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro um conjunto de princípios de diretrizes e regras que abordam a questão em toda a sua complexidade como, resguardar a identidade familiar, assegurando a mulher sua integridade física, sexual, psíquica e moral.

CONCLUSÃO

Os direitos que estão dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente, possuem como objetivo primordial assegurar as crianças e jovens, que estão em fase de desenvolvimento e formação, condições e

oportunidades em todos os aspectos sociais, educacionais, profissionais, entre outros.

Marconi (1996) comenta que o conselho tutelar juntamente com a assistência social, o poder judiciário e as políticas sociais, os órgãos responsáveis por acompanhar e aplicar as leis (no caso do judiciário) quando houver qualquer ato de agressão, negligência ou outras situações cometidas contra as crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente teve como positividade a política funcional voltada para a proteção integral da criança e do adolescente baseando-se em atividades mais pedagógicas e com respeito à condição do desenvolvimento do sujeito de direito.

Na justiça, houve em caráter preventivo, no artigo 4º, caput, do ECA assegurar o direito da criança e do adolescente em seu desenvolvimento familiar e em sua convivência social.

A política de atendimento do ECA, se preocupa com os direitos que são fundamentais para as crianças e os adolescentes através de políticas sociais.

Essa previsão, pois, ratifica nosso estudo mostrando o caráter histórico, social e econômico como fatores de grande relevância na determinação dos problemas enfrentados por nossos meninos e meninas, que só poderá ser modificado e resolvido definitivamente através de uma ação intensiva e emancipatória, destinada à transformação da totalidade da nossa realidade de país subdesenvolvido e de gritantes desigualdades sociais.

Outra linha de Ação do Estatuto que deve ser ressaltada para a defesa e proteção das crianças e dos jovens é a política de assistência social de caráter supletivo.

A proposta do ECA é justamente de uma atuação assistencial que extrapole o individualismo que antes predominava, lançando propostas de caráter emancipatório não apenas para a criança e para o adolescente, como também para todos os que estão ligados a eles: família, escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DEL PRIORE, Mary (org). Caminhos da História. São Paulo: Contexto, 1991.

EBC. Movimentos sociais destacam avanços em direitos das crianças. Agência Brasil. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Cientifica. 3 ed. São Paulo: Atlas:1996.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: São Paulo: Loyola, 2004.

SARTI, Cyntia. Família e individualidade: um problema moderno. In: Carvalho, M.C.B de (Org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: Educ, 1995.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. Compreendendo a criança como sujeito de direito: a evolução histórica de um pensamento. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 101, jun 2012.

CONCEITOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMAR FELIX DE SOUZA

RESUMO

Trabalhar a ludicidade na educação infantil é tematizar questões importantes nesse aprendizado . Os professores entendem que a brincadeira é um instrumento poderoso que facilita o entendimento das crianças na atividade valorizando a autoestima e a sociabilidade realizando com responsabilidade. As brincadeiras trazem um modo diversificado que envolve habilidades cognitivas, motoras e linguística. Conclui-se que através do brincar as crianças constroem afetividade e fazem descobertas sobre seu modo de ser e aprender sobre o mundo e como viver nele.

Palavras Chaves: Ludicidade, Jogos e Brincadeiras

INTRODUÇÃO

Neste artigo mostra que o processo de aprendizagem vem tomando destaque nas escolas sobre o brincar, aprender de maneira divertida chamando a atenção e curiosidade das crianças – aprender – brincando , utilizando o lúdico nas práticas educativas.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da vida das crianças desde muito cedo onde assumem um papel relevante na construção da aprendizagem , sendo assim quando usada essas atividades ludicamente promovem uma aprendizagem atrativa e sadia, onde se possibilita o desenvolvimento de sentimentos, imaginação e percepção.

Os momentos lúdicos proporcionados as crianças têm um desenvolvimento de

fazer com que elas se comuniquem melhor, aprendam, aceitem e entendam a realidade presente no mundo e aprendem a conviver socialmente e adquirem conhecimentos .

A justificativa deste tema é decorrente das novas práticas educativas que estão a cada dia transformando os ambientes escolares de educação infantil, buscando o entendimento dentro do texto passando a importância do lúdico na educação infantil , trazendo as concepções dos educadores sobre a pratica lúdica .

Espera-se que esse trabalho contribua na soma de conhecimentos já existentes a respeito desta temática, onde o lúdico tem a sua importância essencial e construtiva nos processos de aprendizagem .

Quando se utilizam as brincadeiras nessa faixa etária as crianças desenvolvem física, social e emocionalmente em sua vida, então se espera que esse trabalho ajude no discernimento do conhecimento acerca do brincar no âmbito da educação infantil e desperte o interesse em estudiosos e pesquisadores por este tema, contribuindo no surgimento de novas abordagens.

CONCEITO TEÓRICO SOBRE LUDICIDADE NA EDUCAÇAO INFANTIL

Precisa-se entender sobre o significado de ludicidade e lúdico antes de tratarmos esse ponto na educação infantil, pois a ludicidade é o meio de desenvolvimento da criatividade, através de música e dança com o intuito de educar, ensinar, divertir e provocar a interação entre as pessoas. Já o termo Lúdico tem origem da palavra “Ludus”, e quer dizer “Jogo”, mas esse termo passou a ser reconhecido não como simplesmente um jogo e sim um traço essencial de Psicofisiologia do Comportamento Humano, a definição deixou de ser sinônima de jogo e as necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (Almeida, 2009).

A forma de construir a vida de maneira criativa possibilita a criança a construir valores, organizar conhecimento de sua realidade através das brincadeiras lúdicas, essa compreensão é reforçada por Vygotsky (1998), que diz que o brincar é uma atitude humana criadora, na qual interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com os outros sujeitos e/ou adultos, a imaginação, fantasia e a realidade. Na visão deste autor o brincar é uma forma de comunicação onde a criança reproduz seu cotidiano dentro da atividade, importando neste sentido não o resultado, mas sim a própria ação realizada, o momento em si, pois quando a criança brinca se expressa mostrando seu interior, sua afetividade, seus sentimentos e suas vontades.

Na educação infantil o brincar é como um instrumento de aprendizagem que faz parte de um processo educativo que favorece e diversifica ajudando a promover experiência muito intensa e pode vir a ser um veículo maravilhoso para o desenvolvimento pessoal educativo de maneira prazerosa e construtiva. Dentro da educação infantil o brincar também leva a criança a estabelecer regras e construir interações com o meio e os outros, de modo que o lúdico será capaz de elevar o padrão escolar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1988, p. 22,vol.2); brincar é uma das atividades que são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, sendo que o fato das crianças brincarem desde muito cedo faz que desenvolvam sua imaginação e possam desenvolver capacidades importantes como: a atenção a imitação, a memória e a imaginação amadurecendo algumas capacidades de socialização, por meio da interação e utilizar da experimentação de regras e papeis sociais.

Se percebe que as atividades lúdicas possibilitam a criança a se preparar para a vida, pois através dessa atividade ela começa a aperfeiçoar suas atitudes, conhecimentos, desenvolvem suas expressões, aprendem a ouvir, a respeitar e compartilhar. A ludicidade em qualquer idade é necessária ao ser humano, mas não pode ser vista simplesmente como uma diversão, ao se integrarem nas práticas educativas o lúdico pode promover diversão, prazer, exploração e construção de conhecimentos.

O aprendizado lúdico traz resultados positivos nos ambientes escolares promovendo o desenvolvimento da criança através do brincar, sendo assim o brincar vem fazer parte do mundo, pois é assim que elas aprendem com mais facilidade. Ela desenvolve atitudes necessárias através dos jogos, dos brinquedos e brincadeiras e isso tem uma grande importância no desenvolvimento nessa aprendizagem escolar.

Através dos jogos, brinquedos , brincadeiras , a criança cria seus conceitos sua capacidade motora, tornando-se os processos de ensino e aprendizagem dinâmicos, essa é a importância de usar o lúdico com instrumento de construção de conhecimentos, os professores integram esses meios trabalhando conteúdos curriculares, uma vez que a criança quando participa brinca, joga, podem se comunicar, se expressar melhor e exercita a capacidade que achava que não tinha, na medida em que a criança brinca , vai construindo e compreendendo o mundo em sua volta.

BREVE HISTÓRIA DO LUDICO

As atividades lúdicas têm registros antecedentes a milhares de anos atrás ,suas primeiras referências são aproximadamente

a 3.000 A.C e o autor Kishimoto (2014,p.88), afirma que: as brincadeiras e os brinquedos não nasceram como tais. Elas surgiram de práticas de adultos , rituais religiosos, astrológicos, da magia , representações sobre a natureza , os espíritos, vida, morte e parte de romance , poemas e narrativas.

Na verdade, o lúdico surge em qualquer movimento que se tem prazer de diversão onde se pode aproveitar o momento de novas aprendizagens , na história antiga se tem relatos de que o ato de brincar era desenvolvido por toda família, onde ele aproveitava para ensinar o ofício aos filhos. Essa atividade lúdica é um entretenimento divertido que envolve várias pessoas.

O autor Santos (2012,p.3-4) diz:

"[...] lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança. Refere se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação".

A atividade lúdica traz um desenvolvimento permitindo a exploração da criança entre o corpo e o espaço, criando condições mentais, e resolvendo problemas mais complexos, visando o desenvolvimento integral e cada vez mais os especialistas da educação infantil nos atentam para o fato de que através do brincar as crianças constroem o seu imaginário, reconhecendo e reproduzindo no seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder, percebendo que pode haver novas oportunidades para ganhar.

A aprendizagem de atividade lúdica também provoca estímulos nas crianças que exploram os sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo de suas funções cognitivas. Navarro (2009,p.2) também se pronuncia dizendo que o brincar é preciso, é por meio dele que essas crianças descobrem o mundo se comunicam e se inserem em um contexto social.

Dentro da aprendizagem infantil , o conceito de alunos especiais também se tem um valor grande no aprendizado com o lúdico, pois a brincadeira na sala de aula com esses alunos promove a criatividade e descoberta de acordo com cada necessidade , a brincadeira proposta em sala de aula deve procurar envolver todas as crianças, cujo envolvimento nas atividades trazem benefício a essas crianças.

Diante dessa importância do lúdico a natureza do brincar ou do jogar está sendo vista e configurada pela sequência de decisões brincante acompanhada por regras , que provém do exterior, mas com orientação as ações lúdicas. A relação entre o brincar e aprender é um grande motivo para que professores e alunos possam fazer do espaço escolar, um espaço educativo para a construção do conhecimento e desenvolvimento das regras para um convívio social favorável e acompanhará o processo de crescimento e na formação pessoal e profissional.

O EDUCADOR E AS PRÁTICAS LÚDICAS

O educador desempenha um grande papel no processo de ensino na aprendizagem, e para que isso aconteça ele deve estar ciente de suas responsabilidades e deveres perante as crianças, pois entende-se que o brincar não é somente uma recreação, mas vai além de um simples brincar promovendo experiências intensas auxiliando no futuro de cada criança quando adulto.

Os professores devem proporcionar um ambiente que permita as crianças realizarem socializações, descobertas, explorações, companheirismo e interação para o desenvolvimento dessas crianças. Com a equipe educacional o professor pode utilizar a ludicidade em sala de aula, a instituição de ensino deve dar uma grande atenção para a formação inicial dos educadores oferecendo conhecimentos detalhados que possam esclarecer o saber lúdico, de como pode envolvê-los nas práticas educativas e quais as contribuições que podem gerar no desenvolvimento das crianças.

Os professores devem usar recursos pedagógicos tornando a aula mais dinâmica , atrativa e prazerosa e por isso para e necessário ter uma formação continuada sobre esse método lúdico, podendo realizar as trocas de experiências com os colegas de trabalho e melhorando cada vez mais a prática dinâmica lúdica desenvolvida na sala de aula. Foi a partir da década de 1980, em várias discussões pedagógicas que possibilitaram que os professores reconsiderassem suas práticas e fizessem avaliações de resultados junto aos alunos da prática lúdica.

Pois na visão de Martins (1997), vem se falando bastante sobre a formação do professor e qual a urgência de seu preparo para exercer a docência, já que tal formação muitas vezes é alvo de críticas em relação a eficácia e articulação das teorias com a prática social. Como foi citado anteriormente o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem páginas que tratam este assunto um deles na (Introdução- vol.1 – p.53), dizer que:

Cabe ao professor, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagem com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta - sempre é possível estabelecer relações entre o que se aprende e a realidade, conhecer as possibilidades de observação, reflexão e informação (...).

Entendendo este contexto, as crianças expressam suas expectativas, interesses e necessidades, utilizando as diferentes formas de linguagem que promovam e estimu-

lem a criatividade, valorizando e respeitando a brincadeira. A ludicidade se faz necessária para a construção e a afirmação do sujeito criativo e construtor da sua história. (Fernandes, 2013,p.8).

Sendo assim o educador se prepara para fomentar a aprendizagem do aluno o lúdico utilizado nas práticas de apoio pedagógico articulando as atividades no currículo escolar, onde se permite a troca de experiências, opiniões e conhecimentos favorecendo e facilitando o aprendizado das disciplinas, sendo importante que os professores observem suas práticas educativas a ponto de perceberem a garantia de aprendizado dos seus alunos e se tal prática está sendo válida.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA A EDUCAÇAO INFANTIL

Na educação infantil o cuidar e o educar são feitos com a busca da necessidade da concepção de infância, empregar essa ação pedagógica implica o reconhecer do desenvolvimento , construção dos saberes, vem ocorrendo de maneira compartilhada , e Silva e Bolsanello (2002,p.1), afirmam que : "[...] Dessa forma, as crianças pequenas necessitam de toda infraestrutura possível que possa favorecer o desenvolvimento, que estejam elas inseridas em contextos de instituições educativas ou não".

Para uma autoestima das crianças na educação deve ser necessário haver situações de cuidados, brincadeiras e aprendizados, respeito, acolhimento e a viabilidade na rotina de sala de aula onde promove-se coletivamente a compreensão do melhor com suas atividades da autoestima das crianças. Nesse sentido a escola será um grande espaço privilegiado onde contribui para que a criança brinque, tanto de forma livre como orientada.

Na escola o privilégio é o do aspecto pedagógico do brincar que será direcionado para a aprendizagem , sendo como forma de aprender, de criar oportunidade através de atividade lúdica onde a criança é motivada a participar das atividades propostas e a se interessar pelas temáticas apresentada no ato da brincadeira.

O professor estimula a capacidade intelectual da criança , usando recursos para desenvolver o raciocínio, a criatividade e aumenta a capacidade da imaginação das crianças, assim a criança tem a oportunidade de se tornar cada vez mais independente, segura e capaz de construir sua autonomia. Esse cuidar e o educar vem se tratando desde as rotinas diárias no momento das entradas das crianças , sendo recebidas com um bom dia alegre, o cuidar é uma união do educar envolvendo formas físicas, emocionais, sociais e cognitiva que fazem parte do nosso educar.

Na visão de Gouveia (2013,p13), a educação infantil se torna um espaço que deve propiciar situações de educar e cuidar por meio das brincadeiras, onde a aprendizagem seja orientada de forma integrada, e que contribui para o desenvolvimento das capacidades infantis, tais como a relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O educar e o cuidar são práticas que caminham juntos onde ambas as ações contribui para a construção da totalidade, identidade e autonomia da criança, e soam atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e identidade, pois o fato de desde cedo a criança poder comunicar através de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, fazendo com que elas desenvolvam alguma capacidade importante , tais como: a atenção, imitação, memória, imaginação, o amadurecimento também traz algumas capacidade de socialização, que foi por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Outra parte importante é a participação da família no processo de aprendizado da criança, tendo influência com um papel de desempenho no processo de construção da identidade da criança. Sendo assim, a família proporciona o desempenho da criança que ofereça um ambiente que estimula a interação social, que enriquece a imaginação da criança, assim ela tem a oportunidade de atuar de forma autônoma e ativa.

O educador é a parte fundamental para esse trabalho com os alunos, pois é uma parte crucial nos processos educacionais, desempenha um papel de organizar o ambiente escolar e o desenvolvimento lúdico, sendo assim se deve estar ciente de suas responsabilidades e deveres perante as crianças, o brincar é uma experiência que se estende para auxiliar no futuro de cada criança quando adulto.

As instituições superiores de ensino devem dar uma maior atenção para a formação dos educadores , oferecendo conhecimento mais detalhado possibilitando um entendimento claro do que é o lúdico nas aulas, preparando-os para conhecer jogos e brincadeiras interessantes para as crianças , prazerosa e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a forma como as atividades lúdicas são realizadas é uma concepção sobre o tema abordado e estão em conformidade com os conceitos que o profissional adquire ao longo de sua vida acadêmica.

Entende-se que todo o universo in-

fantil fará diferença no processo de ensino e aprendizagem tendo em vista o favorecimento da construção de um contexto educativo que está voltado para a construção do conhecimento criativo e inovador, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

A importância de utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras foi testado por vários pesquisadores e estudiosos dessa área e percebem que através do brincar as crianças constroem afetividade e fazem descobertas sobre seu modo de ser, aprender sobre o mundo da criança e será por meio do ato de brincar que ela aprende a socializar-se em grupo, tomar decisões, ser solidário, autônomo, conhecendo melhor o mundo a sua volta.

Quando o professor faz uso dessa informação trazendo o brincar para seu contexto escolar, favorece uma reorganização da prática pedagógica , voltada para o aprender brincando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Data de Publicação: Acesso em: 19 de abril de 2011

GOUVEIA, Fernanda Ângela dos Santos. Cuidar, educar e brincar uma relação possível na creche. https://www.google.com.br/search?q=PDF+-+Fernanda+Angela+dos+Santos+Gouveia.pdf&oq=PDF+-+Fernanda+Ângela+dos+Santos+Gouveia.pdf&aqs=chrome.69i57.1360j0j9&client=ms-android-om- lge&sourceid=chromemobile&ie.pdf. Acesso: 08/05/2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Disponível, 2014. http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf. Acesso:

29/04/2018.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de

Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.

O MOVIMENTO QUANDO LINGUAGEM DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCIA LÚCIA TELLES DA SILVA

Resumo

A educação infantil foi ao longo do tempo ganhando espaço e importância para a sociedade, não servindo apenas como um momento onde a criança fica na escola para que seus responsáveis possam trabalhar, mas também adquirindo o patamar de protagonista, já que atua como alicerce para as etapas posteriores de escolarização desse estudante. Essa importância juntamente com a faixa etária que faz parte da educação infantil, promove a mesma uma necessária aproximação no que tange a uma variação de estímulos e de diferentes linguagens. Esse artigo tem como objetivo demonstrar a importância do movimento dentro de um âmbito lúdico na educação infantil, como mais uma forma de linguagem, no que se refere ao desenvolvimento integral dessa criança. Quanto aos objetivos específicos, a importância do movimento ao ser humano, a faixa etária em questão e sua relação com uma educação psicomotora. Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros, artigos acerca da importância da educação infantil, da importância do movimento para as crianças que adentram na mesma, a educação psicomotora e seus principais conceitos. A criança da educação infantil precisa de um aprendizado baseado nas vivências, na experimentação, no investigar desse novo mundo do qual ela faz parte, além do seu âmbito familiar e o movimento juntamente com o lúdico, surge como uma eficiente e significativa linguagem, para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Movimento, Lúdico, Linguagem.

Abstract

Over time, early childhood education has gained space and importance for society, not only serving as a moment where the child stays at school so that those responsible can work, but also acquiring the level of protagonist, since it acts as a foundation for the later stages of schooling for that student. This importance, together with the age group that is part of early childhood education, promotes the same necessary approximation regarding a variation of stimuli and different languages. This article aims to demonstrate the importance of movement within a playful environment in early childhood education, as another form of language, with regard to the integral development of this child. As for the specific objectives, the importance of movement to the human being, the age group in question and its relationship with a psychomotor education. As a methodology, a literature review was used, with a search in books, articles about the importance of early childhood education, the importance of movement for children who enter it, psychomotor education and its main concepts. The child in early childhood education needs learning based on experiences, experimentation, investigating this new world of which he is a part, in addition to his family en-

vironment and the movement together with the playful, appears as an efficient and significant language, for the its development.

Keywords: Eearly Childhood Education, Movement, Playfulness, Language.

INTRODUÇÃO

Atualmente o número de escolas públicas e privadas que atendem a educação infantil são em grande número devido a toda a evolução que a própria sociedade passou, onde os responsáveis necessitam trabalhar e ao mesmo tempo, a consciência da importância dessa criança frequentar a escola desde a mais tenra idade, atuando como alicerce para as etapas posteriores no que se refere ao âmbito educacional.

Devido a toda a capacidade de desenvolvimento que a educação infantil possui, no que tange ao desenvolvimento do indivíduo, ao mesmo tempo, trata-se de um período na vida da criança onde ela está descobrindo um novo mundo, fora do seu ambiente familiar.

Esse artigo se justifica pelo entendimento de que educação infantil necessita de uma abrangência metodológica pautada na diversidade de estímulos e conteúdos, já que seu público alvo aprende por meio da experimentar e do experenciar.

Tem como objetivo demonstrar a importância do movimento dentro de um âmbito lúdico na educação infantil, como mais uma forma de linguagem, no que se refere ao desenvolvimento integral dessa criança. Quanto aos objetivos específicos, a importância do movimento ao ser humano, a faixa etária em questão e sua relação com uma educação psicomotora.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros, artigos acerca da importância da educação infantil, da importância do movimento para as crianças que adentram na mesma, a educação psicomotora e seus principais conceitos. Os autores pesquisados tiveram o intuito de corroborar os objetivos elencados nesse artigo, promovendo toda a veracidade que um artigo científico deve conter.

Ao adentrar na educação infantil a criança se apresenta ávida e curiosa, buscando muitas vezes fazer uso da linguagem corporal como determinante para seu desenvolvimento, já que a linguagem verbal e a escrita ainda não estão desenvolvidas no mesmo patamar. Com isso, o corpo, o movimento, o lúdico, são determinantes para um trabalho significativo e efetivo para esse estudante.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

São inúmeros os benefícios que norteiam a educação infantil. Não somente no desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos da criança, sua formação como cidadão, mas benefícios que se expandem para além dela própria, como um viés da participação da mulher na vida social, econômica e política.

A história nos conta que o educar chegou primeiro a classes abastadas. À medida que os menos favorecidos foram se dando conta da discrepância entre a educação do rico e do pobre, e o quanto esse sistema mantinha seus descentes aprisionados a mesma condição, o de ser um eterno servil aos burgueses, vislumbraram que a mudança no padrão de vida poderia acontecer através da educação.

Marx (2002) expõe sua opinião a favor da educação igualitária, compreendendo que esse é o veículo para que o pobre possa transcender as desigualdades impostas pelo capitalismo. Capitalismo este, que está implícito historicamente na educação.

Os anos foram passando, mudanças pedagógicas acontecendo, até que em 1998, o Ministério da Educação publicou os "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil" (BRASIL, 1998), reformulando de forma significativa as diretrizes e normas da educação das crianças em todo o território nacional. O "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (BRASIL, l998a), contribuiu para práticas educativas de qualidade, um guia de orientações didáticas para professores aplicarem em sala com crianças de zero a seis anos de idade. Esse documento ressalta que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

• desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

• descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

• estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

• estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

• observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para

sua conservação;

• brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

• utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

• conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1).

Atualmente a educação infantil se estabeleceu como a primeira etapa no que se refere a escolaridade de um indivíduo, sendo primordial para o seu desenvolvimento como comprovado em diversos compêndios, estudos, pesquisas.

A questão de ter um profissional específico para as aulas de educação física para a educação infantil é um assunto muito discutido no meio educacional. Da mesma forma que a educação infantil antes não era considerada determinante, a educação física também se encaixava nessa faixa etária como apenas um momento de recreação, um tempo determinado no parque e brincadeiras livres sem qualquer objetivo pré-determinado.

Libâneo (2012) descreve que como dever do Estado, a educação infantil é uma novidade da Constituição Federal de 1988. Aparece na LDB de 1996 como incumbência dos municípios e deveria até 1999 (três anos após a promulgação da LDB), estar integrada ao respectivo sistema de ensino, uma vez que a mesma lei concede ao município as opções de criar sistema próprio, integrar-se ao sistema estadual ou com ele compor o sistema único de educação básica.

A partir da promulgação das leis relativas a educação infantil, as escolas e todos os setores que regem a educação passaram a realizar as devidas modificações para que a faixa etária assistida nas escolas pudesse ter o seu desenvolvimento psicológico, social, afetivo, motor e cognitivo como um todo.

As escolas de educação infantil deixaram de ser um receptáculo de crianças, momento em que as mesmas permaneciam na escola, sem o objetivo final como aprendizado. Ampliaram-se os estudos relacionados a essa faixa etária e toda a pedagogia envolvida nesses alunos, para que a educação saísse do empirismo e fosse amparado por conceitos científicos, devidamente comprovados.

Acolher adequadamente a criança exige que se tenha um trabalho coletivo, em que todos se empenhem em organizar o espaço e a estrutura da escola, visando atender às necessidades infantis. As crianças dessa faixa etária estão em um estágio de desenvolvimento cuja tarefa principal é a construção do eu. Não basta colocar o conhecimento do eu como conteúdo programático: é preciso que seja respeitada a individualidade de cada criança". (OLIVEIRA, 2012)

A criança ao frequentar a escola na educação infantil tem uma infinidade de conhecimentos a serem adquiridos, conhecimentos estes que não se limitam apenas a sala de aula, mais o que se refere a interação, sociabilização, construção do seu "eu", desenvolvimento psicomotor, cidadania, ética e assim por diante.

A criança de 3 e 4 anos, por exemplo, utiliza o movimento, como instrumento vital para o conhecimento desse novo mundo, para suas interações, para seu desenvolvimento não apenas motor, mais cognitivo, social e afetivo.

Conteúdos como os jogos, as brincadeiras e atividades complementares podem ser utilizados, pois fazem parte do cotidiano dessas crianças. O professor jamais pode esquecer que as crianças de 3 e 4 anos, primam pelo movimento, tendo intenso prazer pelo mesmo, utilizando dessa ferramenta como meio de conhecimento do mundo em que vive e que o cerca, ou seja, contribuindo significativamente para a sua construção do conhecimento como um todo.

As exercitações devem se basear em movimentos que permitam desenvolver as noções de peso, de altura, de direção, profundidade, velocidade. Os jogos e as brincadeiras estão bem presentes. Também devem ser desenvolvidas as atividades rítmicas, através de brinquedos cantados, rodas e simples danças folclóricas. (RODRIGUES, 2007)

Exercícios e contestes que envolvam as habilidades motoras, com desafios a serem suplantados são instigantes e prazerosos para essa faixa etária, seja com a utilização de materiais ou não. Materiais como bastão, banco sueco, bolas de variados tamanhos e texturas, arcos, cordas, e outros são de extrema importância, já que a manipulação pode ser considerada uma habilidade motora muito utilizada nessas crianças.

Nessa faixa etária, o brincar é primordial, já que essa ação é considerada uma atividade universal, encontrada em vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento. O brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. Os jogos e as brincadeiras são assim transformados continuamente.

A realização de jogos e brincadeiras na primeira infância envolve naturalmente o movimento, que vai dominar o componente, pois através dele a criança se coloca no meio,

interagindo com objetos, com as pessoas, explorando seu próprio corpo, o espaço físico. Uma das funções da brincadeira é permitir à criança o exercício do movimento.

As brincadeiras em parceria facilitam a passagem do "eu" para o "nós". A busca conjunta de soluções originais para problemas e a invenção de novas formas de brincar animam a pensar e a agir de forma criadora e produtiva. O jogo também é um importante facilitador da integração da criança para o grupo, pois durante o jogo a mesma revela o que verdadeiramente é sem máscara e sem artifício. (RODRIGUES, 2007)

Torna-se importante relatar também que a brincadeira faz parte da criança, seja na escola ou fora dela, pois esta atividade é considerada tanto como fonte de lazer como de conhecimento. Contudo, brincar na escola é diferente de brincar na escola ou em outros lugares, pois tem uma especificidade, além de serem medidas por normas institucionais. Tanto a brincadeira quanto o jogo, nessa faixa etária devem ter um caráter lúdico, porém sempre com objetivos pré-determinados e pensados pelo professor.

A mediação pedagógica na educação envolve, portanto, tanto o trabalho para que os alunos se apropriem de habilidades motoras, conceitos e valores já existentes na cultura, quanto o esforço para que aprendam a utilizar esses elementos a fim de criar novas formas de interação (brincadeiras, jogos, danças, habilidades motoras diversas, cumprimentos). (KOLYNIAK FILHO & MELANI, 2006)

A música e a dança não podem ser descartadas nessa faixa etária, que encara ambas como atividades extremamente prazerosas, importante para o desenvolvimento da expressão e consciência corporal, lateralidade e ritmo. Rodas cantadas, atividades que envolvam ritmo com copos e palmas, o próprio ato de se movimentar de acordo com o ritmo musical, brincadeiras que tenham música, são algumas das atividades muito bem vindas pelas crianças da educação infantil.

Sendo assim podemos perceber que independente do conteúdo trabalhado, o mesmo deve estar amparado a um ou mais objetivos a serem conquistados, relacionado a faixa etária e suas características, sendo sempre instigante e envolvente.

Para que a educação infantil seja efetiva para o desenvolvimento do indivíduo, desde a mais tenra idade, é necessário que ela seja composta de inúmeros conteúdos, conceitos e ideias, sempre levando em conta essa diversidade de estímulos.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO, QUANTO LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em todas as faixas etárias o movimento tem a capacidade de promover inúmeros benefícios aos seus praticantes em todos os âmbitos, motor, cognitivo, social, afetivo e cultural, sendo significativo para as crianças da educação infantil, faixa etária considerada público alvo nesse artigo.

O movimento faz parte do ser humano, antes mesmo do seu nascimento. No bebê, o movimento expressivo é o seu primeiro canal de comunicação. Assim, através dos gestos, ele mobiliza o adulto para o atendimento de suas necessidades. A partir do primeiro ano de vida, as possibilidades de movimento se intensificam como recurso de exploração e na educação infantil ele está inserido no contexto da brincadeira, desempenhando um papel decisivo ao dar sentido às ações das crianças.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças ao longo do seu desenvolvimento vão adquirindo cada vez maior controle sobre o seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando pessoas por meio de seu teor expressivo. (MATTOS & NEIRA, 2002)

O movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, principalmente na educação infantil, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades. Ele passa a ser o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica, podendo ser trabalhado de forma intencional ou inserido no contexto das brincadeiras, danças, rodas cantadas e dos jogos, tendo uma função central no desenvolvimento da atividade da criança.

Dentro das aulas da educação infantil o termo psicomotor vem sendo intensamente discutido, não apenas no que se refere a sua importância, mais também das melhores formas de desenvolvê-lo.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; e essas 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; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzi-

da por perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas. (LE BOUCH, 1987)

Sendo assim, amparado na referência acima, qualquer atividade educacional dentro da área psicomotora na educação infantil, visa o desenvolvimento das habilidades motoras, das qualidades físicas, da lateralidade, da noção de espaço, tempo e corporal.

Sabemos que qualquer processo educacional visa o desenvolvimento global do indivíduo, onde a utilização do movimento na construção do conhecimento é primordial para a faixa etária em questão, sendo mais eficiente e estimulante. Além das questões citadas, há também a busca pelo desenvolvimento da cidadania, ética e humanidade.

Com o avançar da sua passagem pela educação infantil, a criança vai desenvolvendo as habilidades motoras, que por sua vez estão presentes em qualquer tipo de atividade, seja a mesma simples ou complexa, presentes no cotidiano do ser humano. Podem ser classificadas em habilidades de locomoção (andar, correr, saltar, saltitar, galopar, rastejar, rolar, trepar), habilidades de não locomoção (flexionar, estender, torcer, girar, levantar, balançar, apoiar, equilibrar) e habilidades de manipulação (lançar, receber, arremessar, bater, chutar, rebater, quicar).

Outros aspectos como a noção espacial (nível alto e baixo), temporal (movimento rápido e lento) e a lateralidade (direita e esquerda).

A partir dos 3 anos, à medida que a criança vai aumentando sua maturidade e os reflexos chegam ao cérebro com maior precisão, começam as atividades psicomotrizes. Dos 3 aos 5 anos, alguns autores consideram a "idade de ouro" da psicomotricidade, pois, constantemente a criança está testando a sua capacidade de investigação. (RODRIGUES, 2007)

No trabalho com as crianças da educação infantil, os objetivos a serem conquistados atingem aspectos como a criança e o seu eu corporal, a criança e o mundo das coisas, a criança e o mundo dos demais. Além de buscar viver novas experiências e conhecer-se.

Na educação infantil programam-se atividades que proporcionam às crianças a oportunidade delas se conhecerem, se ambientarem e viverem novas experiências. Conteúdos como atividades naturais através de contestes e recreação são muito utilizáveis. (BORSARI, 2000)

A educação ao longo do tempo foi sofrendo modificações necessárias para que o objetivo maior, ou seja, o completo desenvolvimento do indivíduo possa acontecer de forma eficiente e saudável. No que se refere às crianças, aprender com prazer, alegria, ludicidade, foi ganhando cada vez mais espaço, pois comprovou-se uma maior eficiência e resultado. O termo recrear está diretamente ligado à alegria, ao prazer, a satisfação seja individual ou em grupo.

Oliveira (2012) relata que a nossa sociedade tem imposto a necessidade de as crianças serem colocadas cada vez mais cedo em instituições de educação infantil. Ao ingressar na educação infantil a criança se depara com um espaço que possui uma composição própria, com objetivos específicos e uma estrutura social diversa da sua família.

Sendo assim, entender que a escola passa a ser o local de próxima interação para uma criança, que antes só convivia no meio familiar, é de suma importância para que o desenvolvimento da mesma ocorra de forma prazerosa e com o sucesso esperado.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E SEUS CONCEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo psicomotor tem grande destaque dentro do âmbito educacional, pois sua importância e benefícios recaem diretamente ao educando desde a mais tenra idade de 8

De acordo com Barreto (2008), a educação psicomotora é compreendida como uma atividade que estimula o organismo global, permitindo que a criança expresse a sua personalidade, ou seja, por meio dessa educação, a criança deve se movimentar de maneira que todo o seu corpo participe da ação, demonstrando o seu eu.

Esta forma de educação não é privilégio de especialistas, sendo assim, o professor pré-escolar que não tem formação em psicomotricidade pode desempenhar um importante papel na estimulação do desenvolvimento psicomotor de crianças que se encontram na educação infantil. Entretanto, a educação psicomotora será efetuada realmente de maneira eficaz, caso este professor tenha ao menos um conhecimento sobre as funções básicas da psicomotricidade.

Sendo assim, Barreto (2008) define a educação psicomotora como a educação da criança por meio de seu próprio corpo e de seu movimento, levando em consideração a idade, a cultura corporal, a maturação e os interesses da criança.

E esta mesma educação também atua de maneira preventiva no que concerne evitar o aparecimento de dificuldades na área da aprendizagem como má concentração, confusão de letras e de sílabas, e confusão no reconhecimento de palavras nos momentos de leitura e escrita, permitindo com que a criança, tenha um bom desenvolvimento de suas faculdades intelectuais, pois estes são construídos a partir do movimento. (BARROS, 2014; FONSECA, 2005)

Ainda segundo Barreto (2008), a edu-

cação psicomotora deve trabalhar de maneira interligada funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sociomotoras, ou seja, é realizado um trabalho que envolve a totalidade do sujeito, no qual movimento e afeto não se encontram separados. Entretanto, para isso, é necessário que o educador tenha um conhecimento científico do desenvolvimento infantil global, além do desenvolvimento psicomotor, pois, as práticas desenvolvidas por este terão melhores resultados a partir do momento que sejam efetuadas de maneira consciente e respaldadas em um arcabouço teórico.

O trabalho de educação psicomotora deve ser realizado nas escolas, onde seus contributos na Educação Infantil são significativos, e pode ser trabalhado de inúmeras formas, desde que o professor desenvolva atividades próprias para as idades de seus alunos, e ao mesmo tempo, levando em consideração as capacidades e dificuldades apresentadas por cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança na educação infantil, chega em muitas vezes, um bebê, usando fralda, sem linguagem verbal condizente, sem andar ou engatinhar, ou seja, na mais tenra idade. Além disso, começa a frequentar outros espaços, diferentes daqueles que estava acostumada, o mesmo acontecendo com as pessoas com quem interage.

Esse cenário corresponde a educação infantil e a unidade educacional do qual essa criança frequenta e vai permanecer até os 5 anos de idade, onde posteriormente irá para o ensino fundamental, com outras dinâmicas, características e conceitos.

Com todo esse contexto, fica entendido a necessidade de uma educação infantil pautada em uma variedade de estímulos, de linguagens, de possibilidades. Ao mesmo tempo, um ensino que seja significativo para mesma, de acordo com suas principais características motoras, cognitivas e emocionais.

Com isso, o movimento partindo do conceito relacionado a linguagem corporal surge como premissa básica na educação infantil, onde essa criança irá experenciar esse novo ambiente que a cerca, criando estratégias e formas para melhor entender essa fase da sua vida.

Juntamente com o movimento vem o lúdico, parte integrante da vida de um ser humano, ainda mais de uma criança, onde o brincar esta implícito na sua existência.

O movimento está presente em toda a educação infantil, onde a inércia é condenável, já que todo e qualquer proposta ou aprendizado é pautada pela dinâmica, pelo uso do corpo, pelo lúdico e pelo brincar. Seja uma roda cantada, seja uma expedição na escola, qualquer que seja a ação, o movimento está presente.

Por toda a sua importância e seu significado, o movimento deve ser um assunto extremamente estudado para quem atua com a educação infantil, para que seu uso de forma significativa e efetiva consiga desenvolver a criança de forma integral.

REFERÊNCIAS

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

BARRETO, S. J. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BARROS, P. H. P. Psicomotricidade e Educação Infantil: Percepção da Professoras Pré-Escolares. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade Federal de Roraima, 2014.

BORSARI, R. J. Educação Física da Pré-escola à Universidade. São Paulo: EPU, 2000.

FONSECA, V. da. Desenvolvimento humano. Da filogênese à ontogênese da motricidade. Lisboa: Editorial Notícias, 2005.

KOLYNIAK FILHO, C.; MELANI, H. A. R. Motricidade: um novo olhar sobre o movimento humano. São Paulo: PUCSP, 2006.

LE BOUCH, J. Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LIBÂNEO, C. J.; OLIVEIRA, F. J.; TOSCHI, S. M. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

Marx, K. O capital: crítica da economia política (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MATTOS, G. M.; NEIRA, G. M. Educação Física Infantil: Inter-relações: movimento, leitura e escrita. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

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

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

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE CONTOS EM SALA DE AULA: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM

MARIA APARECIDA DE ANDRADE

RESUMO

Percebendo a necessidade de desenvolver o hábito e o gosto pela leitura nas primeiras fases da educação infantil, foi desenvolvido o projeto "A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança", de uma forma lúdica, que teve como público alvo crianças da educação infantil. O desenvolvimento da leitura deve ser estimulado desde a sua mais tenra idade. A participação da família é de suma importância neste processo, para que a criança crie o hábito de leitura. Quando esse contato inicial com o mundo da leitura não acontece no seio familiar, fica para a escola a incumbência e iniciar esse trabalho. Na escola, espaço da educação formal, que tem a competência de educar para a boa interpretação, compreensão e aderência ao mundo da leitura. O gosto pelo ler, é debatido abertamente, nas faculdades. A importância e necessidade de leitura são evidenciadas por grande número de estudiosos da educação e foco de estudo pelos acadêmicos. Nesse contexto, o objetivo deste projeto de ensino é identificar a importância da leitura, desde a Educação Infantil. Mostra-se uma breve percepção histórica da leitura, e como a leitura pode influenciar na vida da criança, e o professor como incentivador deste processo.

PALAVRAS- CHAVE: Educação, Literatura Infantil, Leitura, Desenvolvimento da criança.

ABSTRACT

Realizing the need to develop the habit and taste for reading in the early stages of early childhood education, the project "The importance of children's reading for the child's development" was developed, in a playful way, whose target audience was children of early childhood education. The development of reading should be encouraged from an early age. Family participation is of paramount importance in this process, for the child to create the habit of reading. When this initial contact with the world of reading does not happen within the family, it is up to the school to start the work. At school, a space for formal education, which has the competence to educate for good interpretation, understanding and adherence to the world of reading. The taste for reading is openly discussed in the faculties. The importance and need for reading are evidenced by a large number of scholars of education and focus of study by academics. In this context, the objective of this teaching project is to identify the importance of reading, from early childhood education. A brief historical perception of reading is shown, as well as how reading can influence the child's life, and the teacher as an encourager of this process.

Keywords: Education, Children's Literature, Reading, Child Development.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil surgiu, na história da humanidade, quando apareceu o conceito de infância. Trabalhar com crianças da educação infantil é fazer com que ela aprenda a ler e escrever. Mas também para o adulto, com a seguinte afirmação os livros que têm resistido ao tempo, seja na literatura infantil, seja na literatura geral, são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem são também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis cativando o leitor da primeira à última página ainda quando nada lhe transmitam de urgente ou essencial.

A literatura infantil é muito importante, ela contribui para o conhecimento, recreação, informação e interação necessária ao ato de ler, podendo assim influenciar de maneira positiva no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

O presente projeto de ensino tem como objetivo geral destacar a importância da leitura na educação infantil. E como objetivos específicos: Descrever a importância dos livros infantis, e o que eles proporcionam para educação infantil; verificar a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento social e emocional das crianças.

Mas infelizmente em geral, de acordo com Cervo (2001), a maioria das crianças não gosta de ler e fazem-no por obrigação. Mas afinal, por que isso acontece? Talvez seja pela falta de exemplo dos pais ou dos professores, talvez não.

Diante disso, é preciso um incentivo maior por parte da família e da escola, onde a leitura seja colocada como mecanismo de lazer e cultura proporcionando elementos que chamem a atenção de forma prazerosa, e apontando dificuldades, e sugerindo alternativas para tentar resolver o problema.

A leitura valoriza a autonomia intelectual e social, motivando e desafiando nos alunos a capacidade de transformar e compreender o contexto em que vive e modifica-lo

de acordo com a sua necessidade.

REVISÃO BIBLIOGRAFICA

O ato de ler e interpretar são um processo abrangente e completo, é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular: a capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. De acordo com AGUIAR (2002, pg. 22) que afirma:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Por meio dessa citação pode-se afirmar a importância da leitura, as crianças enquanto sujeitos formadores dos seus saberes devem estar em constante contato com o mundo das letras, pois tendo convívio constante com a leitura é que vão criar gosto pela mesma.

A literatura infantil pode influenciar na formação da criança, que passa a conhecer o mundo em que vive e a compreendê-lo. Assim como destaca CERVO (2001, p. 16) "A leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas compensação. É um modo de representação do real. Através de um "fingimento", o leitor reage, reavalia, experimenta as próprias emoções e reações." Ao contemplarmos esta afirmativa vemos como a leitura e a sua utilização pode promover condições de aprendizagem e relaxamento, buscando um aprendizado fluente. Também Goldembergue (2000, pg.141) explica que, [...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver.

A partir daí os laços entre a escola e literatura começam a se estreitar, pois para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia a escola desenvolver esta capacidade. De acordo com Amorim, "a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo". (1999, p.25)

Assim, surge outro enfoque relevante para a literatura infantil, que se tratava na verdade de uma literatura produzida para adultos e aproveitada para a criança. Seu aspecto didático-pedagógico de grande importância baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada numa representação de poder. Era, portanto, uma literatura para estimular a obediência, segundo a igreja, o governo ou ao senhor. Uma literatura intencional, cujas histórias acabavam sempre premiando o bom e castigando o que é considerado mal. Seguem à risca os preceitos religiosos e considera a criança um ser a se moldar de acordo com o desejo dos que a educam, podendo-lhe aptidões e expectativas (CASTRO, 2005).

Os contos de fada são realmente importantes no desenvolvimento da criança em sua totalidade, mas a razão do sucesso dos contos de fadas reside justamente no fato de abordarem a linguagem emocional em que a criança se encontra. Mas o mais importante que os contos ensinam é que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca do ser humano e quando tudo finda a personagem emergirá vitoriosa.

Ao mesmo tempo em que a criança necessita viver essas experiências, ela precisa também que sejam oferecidas sugestões em forma simbólica sobre como ela pode lidar com estas questões da vida e crescer. Quando em um conto de fadas existe o bem e o mal, oportuniza a criança criar relações com esses sentimentos, vivenciar as vitórias e derrotas e por fim criar para si uma convicção moral que, conforme Barros, (2002, pg. 10). "Sem o passaporte mágico, dessas narrativas, é difícil conceber viagens, aventuras, temores, medos e receios imaginários fundamentais ao nosso desenvolvimento intelectual e emocional"".

Daí a necessidade de as crianças conviverem com os contos de fadas, eles estimulam seu cociente e entram até o subconsciente fazendo com a criança tenha oportunidade de sonhar e de viver a realidade com outros olhos. Igualmente aos contos de fadas a literatura infantil, que advém desses contos de fadas tradicionais adaptados para os dias de hoje auxiliam no desenvolvimento cognitivo e afetivo de nossas crianças (CASTRO, 2005).

Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Segundo Abramovich (1999) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

São através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de serem, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1999, p.17).

A leitura possibilita que as pessoas sejam inseridas num mundo comunicativo,

e que através desse código, elas possam se relacionar, de várias formas, obter conhecimento e se comunicar de maneira totalmente compreensível.

Neste sentido, Batista (2013) explica que a leitura é fundamental para que o ser humano seja inserido na sociedade. A leitura possibilita acesso a informações, a melhoria e o aumento do vocabulário, bem como o desenvolvimento da concepção crítica sobre os mais diversos assuntos, melhorando o interesse pela busca do conhecimento acerca de assuntos diversos. A leitura pode, também, contribuir para a formação de relações sociais, e no caso da criança, a leitura precisa ser ensinada ao passo que se explica o seu significado, para que este aprendizado seja mais motivador. Assim, é interessante que a criança fique atenta à leitura e explicação da mesma, apresentando a leitura como um momento lúdico, que envolve fantasia e diversão.

Assim, a leitura mostra-se como uma base para a aquisição de conhecimento, através da qual é possível compreender não apenas os textos que se lê, mas também todo o próprio contexto social em que se está inserido, aprendendo a desenvolver um pensamento crítico dentro da sociedade, construindo cidadãos, através de um processo de comunicação eficiente e que há muito transformou a humanidade.

De acordo com Vygotsky (1988) apud Silva e Arena (2012), o início da vida da criança é marcado pela intensidade do desenvolvimento intelectual, físico, emocional e moral da criança, assim, ela passa a construir um processo de humanização. A criança, por estar em relação com a sociedade e seus costumes, se apropria do mundo, desenvolvendo uma forma de refletir sobre ele, aprendendo a atuar no mesmo. Assim, a educação infantil mostra-se fundamental na construção de uma consciência humanizada, que valorize o ser humano e que perceba como atuar na sociedade.

Este contato social é imprescindível para que a criança se situe e se desenvolva em sociedade, e a leitura oferecerá recursos para que ela tenha outra ferramenta comunicativa e para que possa desenvolver a sua cidadania de maneira mais abrangente, além de ser uma forma muito interessante de trabalho com o lúdico, através das narrativas, que podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade infantil e de sua habilidade interpretativa.

Para Sousa (2004), as primeiras experiências que as crianças têm com os livros devem ser impulsionadas pelos adultos, pelos que estão ao seu redor, até mesmo porque a criança tem uma necessidade constante de imitar os adultos que conhece. É fundamental que se aguce a curiosidade que a criança já tem, transformando a leitura num processo agradável e que valorize a riqueza de detalhes, com uma interpretação que fascine a criança. Não basta ler de qualquer forma, inventar respostas que a criança pede, é preciso ter cuidado, pois a criança é atenta, e sabe quando alguém a engana. Portanto, é fundamental que o adulto transforme a leitura numa prática que desperte a curiosidade infantil e valorize cada detalhe contado.

Desta forma, o leitor precisa se encantar com o que lê para a criança, valorizando cada aspecto, e despertando o interesse na obra, e no livro, que pode guardar muitos segredos.

Sousa (2004) ainda explica que a escola, sob uma visão mais ampla, se preocupa demais com os conteúdos programáticos, deixando, muitas vezes, de se focar no processo de ensino-aprendizagem como um processo prazeroso, como a leitura pode assumir através do qual se pode atingir muitos outros conteúdos, valorizando o desenvolvimento da capacidade crítica de cada aluno.

Neste sentido, é preciso transformar o conceito de educação, em relação ao seu sentido pragmático, que também é importante, mas que precisa mostrarse flexível. É preciso formar leitores críticos, e esta é uma tarefa possível junto com o diálogo, mas é para ser construída uma realidade neste sentido.

Para Fernandes (2010), muitas questões prejudicam a leitura prazerosa, a leitura que possibilita uma ampliação do conhecimento e da visão de mundo. Neste sentido, é fundamental que os professores consigam planejar métodos que possam fazer com que os alunos adquiram gosto pela leitura. O trabalho dos professores precisa ser direcionado para atrair as crianças para a leitura, para que elas possam obter mais conhecimento e que isso lhes proporcione um aprendizado mais sólido, que possa ampliar a visão de mundo.

O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, através da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta (FERNANDES, 2010, p. 08).

Ao passo que a leitura assume este papel de despertar o interesse e o prazer, a criança compreende a riqueza que as narrativas podem ter a presença de seus personagens e da envolvente história que os livros podem trazer, construindo uma relação de amor e carinho pela leitura.

Para Zilberman (2009), citado por Fernandes (2010), o ato da leitura precisa ter uma abrangência diversa em relação à satisfação que proporciona, deve ter intuitos escolares, mas não pode ser uma atividade que deixe de lado a questão da diversão, é preciso acumular funções, mas elas estão envoltas na questão do desenvolvimento, para que ocorra o aprendizado, é preciso que se

obtenha resultados através da atenção e do desejo, e se for trabalhada a leitura de maneira inadequada, ao invés de proporcionar a criação da relação entre a criança e o livro, pode-se traumatizá-la, e impedir que este processo aconteça, valorizando tudo o que há de positivo em sua prática.

Fernandes (2010) defende que é através da exploração de elementos simbólicos presente nos livros, ou seja, da magia da leitura, que tornam-se possível que haja a socialização de conhecimentos e experiências, o livro pode assumir um domínio sobre o leitor, que em constante estado de interesse por descobertas passa a se relacionar com a leitura, e desejar o contato com o livro, sentindo falta de sua magia.

Ao se envolver com a história, a criança vive como se fosse o personagem, misturando realidade e fantasia, sentindo as alegrias e angústias do mesmo, e a criatividade explica magicamente dúvidas que vão surgindo. Visto que as histórias são construídas socialmente, de acordo com os contextos em que se encontram, abrangem também o âmbito cultural e social, situando a criança na sua realidade e, portanto, propiciando experiências sociais e culturais que poderão servir de base, em que a criança poderá se apoiar ao se deparar com semelhante situação real (FERNANDES, 2010, p. 25).

Neste sentido, Fernandes (2010) cita Fabre (2001), que esclarece o motivo pelo qual a leitura foi proibida para grande parte da sociedade, principalmente para mulheres, pois esta magia e a relação de encantamento com a leitura era associada a algo diabólico, pois fazia com que as pessoas contestassem a própria realidade, e as regras que regiam a sociedade, e esta intervenção social não era interessante, pois transformava as relações, e essas mudanças eram vistas como entraves, para as autoridades da época, por tornar os cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel social.

Contudo, atualmente, quando a construção da consciência crítica e da noção do papel do cidadão é algo que a escola busca de forma constante, o trabalho com a leitura deve ser incentivado em todas as etapas da educação, para que se formem leitores capazes de ler e compreender quaisquer tipos textuais.

Entretanto, para que a leitura provoque este tipo de reação, é preciso que o livro proporcione descobertas e levante dentro da criança muitos questionamentos, possibilidades que ela ainda desconhecia, e assim, o seu conteúdo precisa estar ligado a outros assuntos, a vivências diversas, a curiosidades e às dúvidas pertinentes à sua idade, com ideias apresentadas numa linguagem própria, mas que prime pela qualidade. Atingindo o objetivo de aumentar as possibilidades para que as crianças desenvolvam a sua curiosidade e ampliem a busca pelo conhecimento (FERNANDES, 2010).

Existe o tipo certo de leitura para cada idade, e o professor precisa saber as narrativas que irão encantar seus alunos, buscando um enriquecimento de suas personalidades, e possibilitando a construção de um aprendizado de qualidade e do gosto pela leitura.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO

A linha de pesquisa foi à docência e o tema foi escolhido devido a diversas temáticas que já foram abordadas ao longo do curso e que sempre me chamaram a atenção, como Ensino e alfabetização infantil, a literatura infantil no Brasil, a literatura infantil no processo de alfabetização, entre outras. Estas temáticas irão contribuir de grande forma para o meu crescimento profissional, além de ser um tema de me identifico muito.

Para realização deste projeto de ensino utilizei vários livros da faculdade Unopar virtual como, por exemplo: Ensino da educação física escolar que fala da motricidade que é o primeiro movimento do homem e a primeira forma de linguagem, ensino da linguagem oral e escrita fala da teoria de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento das crianças, ensino da natureza e sociedade levam as crianças conhecer a natureza e o meio ambiente, onde estão inseridos. Educação da criança de 0 a 5 anos nos fala do cuidar e educar presente na pratica pedagógica mediadora da educação infantil, ensino da matemática na educação infantil contribuiu para que pudesse elaborar o projeto compreendi que a matemática está presente nas musica infantil.

O curso de pedagogia abriu um leque de conhecimentos para min. que já trabalho em uma creche municipal. Os formados adquirem seu saber profissional em campo na ação, assim como que tais competências se nos constroem diversos espaços de aprendizagem que configuram a trajetória da vida cotidiana.

Acredito que a formação profissional é um processo de construção contínua e que se baseiam nas ações, os professores formadores têm sobre si a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam o desenvolvimento desses saberes.

A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois através de lá podemos obter conhecimentos, dinamizar o raciocínio e a interpretação.

Durante a leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas (CASTRO, 2005).

O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que aprenda desde pequeno

que ler é algo importante, prazeroso e dinâmico. é de grande importância incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam.

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções, e sentimentos de forma prazerosa significativa. Hoje a dimensão da leitura infantil é muito mais ampla e importante, proporcionando um desenvolvimento social e emocional. Quanto mais cedo à criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dele se tornar um adulto leitor (COSTA, 2005).

Da mesma forma através da leitura a criança adquire uma postura críticoreflexivo, extremamente relevante a sua formação cognitiva. Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola que continuará pela vida inteira.

Sabemos que esse desinteresse pela leitura, acarreta grandes problemas futuros. Daí o grande papel do pedagogo, devemos cada vez mais incentivar a leitura infantil, nas escolas. Mostrando as crianças que a partir da literatura infantil que se desenvolve imaginação, e se a leitura for implantada desde cedo com ajuda do pedagogo, pode-se adquirir diversos conhecimentos.

Através de vários conteúdos trabalhados durante o curso, como Ensino e alfabetização infantil; A literatura infantil no Brasil; A literatura infantil no processo de alfabetização, através destes conteúdos, teve oportunidade de perceber o quanto à leitura é importante na vida das crianças, e o quanto está cada vez mais difícil de agregar a literatura no meio infantil.

Este tema foi escolhido, pois na atualidade percebemos que as crianças não têm mais o mesmo interesse pela literatura infantil, estão muito mais interessados em novas tecnologias, deixando de lado os tão importantes livros. Pois sabemos que este desinteresse pela leitura, acarreta grandes problemas futuros, dentre eles dificuldades em produzir e interpretar textos, e ainda se tornar um indivíduo com grandes dificuldades em compreender de forma crítica a sociedade em que vive.

Em geral a maioria das crianças não gosta de ler e fazem-no por obrigação. Mas afinal, por que isso acontece? Talvez seja pela falta de exemplo dos pais ou dos professores, talvez não. O que se percebe é que a literatura, bem como toda a cultura criadora e questionadora, não está sendo explorada como deve nas escolas e isto ocorre em grande parte, pela pouca informação dos professores.

Capazes de compreender e passar seus conhecimentos e outras pessoas.

Os conteúdos são baseados no tema do projeto que é a importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança, no qual irei tratar sobre questões como:

Leitura diária, para incentivar a criança despertar o gosto pela leitura; Interpretação da leitura, para que leia e interprete.

Observar a dificuldade da criança; procurar livros que elas gostem e procurar saber qual a parte mais interessante para eles.

O projeto será desenvolvido para ajudar as crianças e motiva-las a ler cada vez mais para que desperte o gosto pela leitura, pois como já foi dito, a leitura é muito importante para o desenvolvimento infantil, e para o futuro de cada criança.

Para isso existem diversos conteúdos que foram citados acima, no qual este processo tem uma abordagem sobre a importância da leitura infantil, pois o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes da leitura é um processo constante que principia do lar, que irá se aperfeiçoar na escola, e terá um interesse cada vez maior no decorrer da vida esse de desenvolvimento será baseado nos conteúdos acima.

As estratégias a serem realizadas podem ser: fornecer livros infantis, assim incentivando a leitura das crianças, sempre apoiando e mostrando como é prazerosa a leitura, sempre conversar com os pais para apoiar os seus filhos cada vez mais em casa, pois assim, terão apoio não só escolar, mas familiar também, o que é muito importante. Pois com a ajuda dos pais, os pedagogos podem saber as dificuldades dos seus alunos, especificando a dificuldade de cada um, e sempre procurar livros que as crianças se sintam atraídas, com vontade de ler, assim motivando-os cada vez mais.

Os materiais utilizados são livros didáticos, de contos é característica dos contos de fada expor diretamente e de forma concisa um problema existencial. Isto permite à criança de uma forma simples enfrentar de imediato o problema, sem recurso a enredos de difícil compreensão. No conto de fadas as situações são simples, as personagens são claras e os pormenores são eliminados. O bem e o mal aparecem sob a forma de personagens e das suas ações.

A criança regozija-se ao ver punidos os maus e alegra-se ao perceber que mesmo os fracos podem triunfar. Os contos de fada transmitem à criança, de variadas formas, a ideia de que a luta contra graves dificuldades da vida é inevitável, que faz parte do ser humano e das sociedades. Se o homem não se furtar a elas e as enfrentar com coragem e determinação acabará por vencê-las, (Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, A bela e fera, Joao e o pé de feijão, Branca de neve e os sete anões, entre diversos outros).

Fábula são composições literárias em que os personagens são geralmente animais, forças da natureza ou objetos, que apresentam características humanas, tais como a fala, os costumes, etc. Estas histórias são geralmente feitas para crianças e terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo uso das fábulas como recurso didático para a formação de valores nas crianças enfatiza a valorização da transmissão, construção e reconstrução de conhecimentos, formação de atitudes e valores, através do processo ensino e aprendizagem de uma maneira significativa e prazerosa. Exemplos: A vaca que colocou um ovo, O sapo apaixonado, A repousa e a uva, A lebre e a tartaruga.

Em sala de aula podem ser realizadas atividades como: leiam e nos conte a história, ou o que entenderam sobre o conto, pedir pra fazer desenhos criativos sobre os livros para que assim despertem sua imaginação, as histórias contadas e narradas também são muito importantes, Entendemos a presença dos filmes como forma de estimular, nas crianças, a observação, a capacidade de julgamento, sensibilidade, experiência estética, bem como articular espaços de discussão e interpretação com professores e com crianças na escola.

Os filmes infantis também contribuem muito para o enriquecimento do intelecto, pois permite as crianças aprenderem a escutar, distinguir palavras e termos utilizados, comunicar sobre as diversas situações vividas pelo personagem da história, relacionar as vivências familiares com as apresentada no filme, dialogar sobre os filmes, comparando vivências, de forma a chegar a conclusões positivas, conseguir compartilhar comportamentos (informar, compartilhar, entusiasmar, repartir sucessos, cooperar), fazer uma reflexão analítica, apontando questionamentos, esclarecendo dúvidas e formulando novas ideias.

Os filmes infantis trazem uma grandeza de valores em suas histórias que podem e devem ser abordados com as crianças na escola. O papel do educador nesse processo é fundamental, pois a criança não está preparada para receber, refletir e avaliar todas as informações que lhes são passadas, então cabe ao professor ensiná-la e não a moldar.

Atualmente os vídeos são cada vez mais usados nas escolas pelos professores e cada vez mais as crianças são mais criativas, com atividades para que criem suas próprias histórias, músicas educativas ganham cada vez mais espaço na vida educativa dos alunos.

O presente projeto de ensino tem uma abordagem sobre a importância da leitura infantil, pois o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes da leitura é um processo constante que principia do lar, que irá se aperfeiçoar na escola, e terá um interesse cada vez maior no decorrer da vida.

Os materiais utilizados no presente projeto são: Diversos livros infantis; Folhas; Lápis de cor; historinhas infantis; brinquedos que tenham relação aos livros; - figuras para colorir sobre os livros.

A avaliação será realizada atreves de: Leitura de livros infantis; Rodas de conversas sobre a leitura; Realização de desenhos sobre o livro que mais gostaram; Colorir gravuras do livro; Contar o que entenderam dos livros e qual a parte que mais gostou; Cada aluno deverá criar sua própria historinha e contar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à leitura, a construção do objeto conceitual ler se faz ao longo dos anos escolares e fora dela também, principalmente com a participação da família da criança. É notório que o incentivo deve ser compartilhado pela escola e pela família, pois ambos são cenários importantes neste contexto. O conhecimento de mundo, também auxilia na leitura, bem como na escolha do estilo literário.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

De acordo com Bamberguerd (2005) a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do

livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensem que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido.

Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro está alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antônio; Analise e aplicação, Salvador, dezembro, 1997.

BATISTA, Ionara Maria. A leitura na Educação Infantil. Disponível em: Acesso em: 08 de outubro de 2019.

BABENGER, Richard. Como incentivar hábitos de leitura. São Paulo, 2005.

DEMO, Pedro. Princípios científicos e educativos. 3º ed. São Paulo, 1993.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

GOLDEMBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas em ciências sociais e pedagogia. 4ºed. Rio de Janeiro, 2000.

JOLIBERT, J. H. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. 102 p.

LERNER, D. É preciso dar sentido a leitura. Nova Escola: a revista de quem educa. São Paulo, ed. 21, n. 195, set. 2006, p. 13-4

MACHADO, A. M. A leitura deve dar prazer. Nova Escola: a revista de quem educa. São Paulo, ed. 16, n. 145, set. 2001, p. 21-2.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAULINO, Graça et al. Tipos de textos, modos de leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Gleice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. A leitura na Educação Infantil e as histórias em quadrinhos. Disponível em: Acesso em: 08 de outubro de 2019.

SOUSA, Marivalda Guimarães. Leitura: aprendizagem e prazer. Quadrimestral n. 8. Maringá, 2004. Disponível em: Acesso em: 08 de outubro de 2019.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003. 191 p.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PÓS-PANDEMIA

MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA COTA

RESUMO

No presente artigo abrange algumas considerações referentes à pandemia do novo coronavírus, aos danos e sequelas no processo de alfabetização. O objetivo primordial é analisar o afastamento das aulas presenciais, o isolamento social e a retomada das aulas, refletir e buscar soluções para diminuir as dificuldades de aprendizagem, as defasagens na alfabetização, e fortalecer o convívio saudável no retorno presencial. Com a suspensão das aulas e com o ensino remoto, iniciou-se um grande desafio em garantir que não houvesse prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. Com o distanciamento social, isolamento e inúmeros protocolos de segurança nas escolas, as crianças foram privadas do seu desenvolvimento social, emocional, cultural e educacional. Neste artigo são elencadas questões pertinentes ao processo de aprendizagem e os impactos decorrentes deste, que gerou danos imensuráveis para a educação, a importância do trabalho com metodologias ativas na construção do conhecimento. Como fundamentação teórica, assim como os déficits de aprendizagens, fez-se uso de pensamentos de autores Santos (2020); Freire (2021); Kishimoto (2009); Ferreiro (2015); D`Ambrósio (2004); Moran (2007); Vygotsky (2007); Polanczyk (2021); Reichenberger (2020); Soldão (2021). Por fim, há reflexões em criar estratégias para minimizar perdas no ensino aprendizagem, onde o processo de alfabetização possa continuar acontecendo sem tantos impactos, para potencializar a capacidade de aprender através de soluções com o en-

volvimento ativo dos alunos.

Palavra-chave: Pandemia do Covid-19. Aulas presenciais. Dificuldade de Aprendizagem. Defasagem. Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O Brasil e no mundo, vem enfrentando uma pandemia do novo coronavírus que desorganizou a sociedade em vários aspectos. O presente artigo tem como objetivo analisar e compreender os impactos do isolamento, os prejuízos aos mais vulneráveis, dificuldades de aprendizagem, incertezas e a importância na retomada das aulas presenciais. O fato é que milhões de alunos ficaram sem aulas presenciais, o isolamento e os protocolos foram necessários na preservação da vida, mas as crianças e jovens foram privados no desenvolvimento social, emocional, cultural e educacional tendo de recorrer ao ensino remoto e ao uso de aparelhos eletrônicos, gerou grandes transtornos e dependências destes equipamentos.

A metodologia deste artigo foi elaborada através de leituras e pesquisas, as contribuições de autores Santos (2020); Freire (2021); Kishimoto (2009); Ferreiro (2015); D`Ambrósio (2004); Moran (2007); Polanczyk (2021); Reichenberger (2020); Soldão (2021). Vygotsky (2007), sendo de grande relevância.

Neste é enfatizado a pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2, impactos na saúde física e mental das crianças, o ensino remoto, o processo ensino e aprendizagem, retomada das aulas presenciais, acolhimento dos alunos e uso de metodologias ativas.

Com a pandemia a desigualdade social e atrasos no processo de ensino aprendizagem é notável, as crianças ficam muito expostos a era digital, para realização de atividades escolar ou mesmo como fonte de diversão, causando desgastes e danos emocionais.

Com o ensino remoto foi propondo estratégias, mas somente com a retomada das aulas presenciais é notório as dificuldades e dano cognitivos e socioemocionais. A retomada será um processo longo e contínuo em melhorar o engajamento do aluno no processo de ensino aprendizagem visando superar os obstáculos e defasagens que surgiram com a pandemia.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PÓSPANDEMIA

A pandemia e seus impactos

No início do ano de 2020, o Brasil e o mundo vêm enfrentando uma grave crise mundial após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar que vivemos uma pandemia do novo coronavírus, por conta do novo coronavírus denominado Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratório Aguda Grave 2), (COVID-19), inicialmente descoberta em dezembro de 2019 na China. Com a proliferação do vírus no Brasil, em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas, iniciando uma grande luta pela preservação do processo de ensino e aprendizagem, iniciou-se então o ensino remoto, vídeo aula, aulas em tempo real ou aulas gravadas, entre outros, com objetivo de não causar defasagens no processo de alfabetização.

A pandemia do COVID -19 gerou grandes mudanças na rotina escolar, nos hábitos, atividades, sociabilidade, trabalho e diversão em vários aspectos toda sociedade. Com tantas incertezas, avanços, retrocessos, desorganização e reorganização ocasionou prejuízos de grande profundidade em diversos âmbitos sociais, econômicos, educacionais, na saúde pública e na saúde mental de crianças, adultos e idosos.

Segundo Santos (2020) o coronavírus é considerado um inimigo invisível, poderoso, perigoso sendo até comparado com uma maldição, não conseguimos ver com quem estamos lutando, causando uma grande letalidade e danos irreparáveis para humanidade.

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2021) essa doença apresentou um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves que causou muitas internações, mortes e sequelas.

Segundo Santos (2020), passamos por uma grande crise mundial, mostrando o despreparo do serviço público de saúde, retratando que não tem condições físicas, estruturais ou mesmo profissionais.

É considerado pandemia quando uma doença infecciosa afeta muitas pessoas ao mesmo tempo por todo o mundo, sem que haja controle ou que possa rastrear a origem da doença.

Muitos países lutaram muito para que a pandemia não causasse danos tão graves na alfabetização das crianças, demorou muitos anos para que se conseguisse diminuir os índices do analfabetismo.

Segundo Santos (2020) a China utilizou métodos rigorosos, para minimizar a expansão do vírus, surtindo efeito, em reflexão se todos os países estivessem seguindo o mesmo rigor, a pandemia poderia ter sido menos letal.

Desde então os esforços formam imensos para conter a expansão do coronavírus, tais como; medidas preventivas, distanciamento, práticas de higienização (lavar as mãos com sabão, usar álcool 70%), evitar o contato físico, o uso de máscaras, redução da movimentação, aglomeração de pessoas, visando evitar a disseminação do vírus, segundo a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) e vacinação na grande maioria

da população.

Segundo Santos (2020) todo isolamento gera discriminação para alguns grupos sociais, por conta da vulnerabilidade dos grupos menos favorecidos economicamente.

As crianças durante a pandemia

As crianças e adolescentes foram extremamente afetados com a pandemia, intensificando os danos psicológicos privação do desenvolvimento social, emocional e cultural. Aqueles que já tinham transtornos mentais, deficiências ou algum problema de saúde, extrema pobreza, foram os mais vulneráveis e prejudicados no processo de ensino e aprendizagem.

Um agravante com a pandemia é a desigualdade social causando mais transtornos psicológicos na infância e a falta de ocupação do tempo, consequentemente ficaram muito expostos a era digital, a celular, tablete, televisão, vídeo game, entre outros.

Segundo REICHENBERGER 2020 o ensino remoto gerou grandes impactos na rotina de milhões de estudantes, principalmente dos com deficiência, muitos necessitam de apoio escolar dos professores especialistas, cuidadores e outras estruturas de suporte, ficando com atendimento mais restrito.

Os impactos na aprendizagem

É de suma importância refletir aos impactos da pandemia, crianças e adolescentes que vivenciam uma situação de vulnerabilidade social, os efeitos são mais intensos por vários fatores: espaço físico limitado, estresse, tensões e conflitos no ambiente familiar, depressão profunda, pobreza e de violência familiar.

Segundo POLANKZYK 2020 com o afastamento da escola, dos amigos e da rede de apoio social, o medo, a imprevisibilidade e as perdas, resultaram em estados depressivos e de ansiedade, causando alterações emocionais e comportamentais.

Os reflexos do afastamento foi agitação, irritabilidade, alterações no sono e ansiedade a grande preocupação de como conseguirão aprender com tantas instabilidades e inseguranças em tempos tão difíceis, manter o foco na aprendizagem ficou muito restrito.

Com a falta das interações sociais, gerou grandes danos na alfabetização

Houve um notável aumento na desigualdade social, os mais pobres e carentes são sempre os mais afetados como o próprio Santos salienta, tem potencial de gerar ainda mais transtornos psicológicos na infância. Com o retorno presencial é preciso de rever e refletir constantemente nas ações pedagógicas.

A interrupção da rotina na escola aumentou a exposição das crianças e adolescentes, tornando imprescindível o retorno das aulas presenciais, sendo de suma importância na minimização da violência e exclusão social que essas crianças foram expostas, um retorno seguro contribuiu para acolher todos que estão expostos a situações de vulnerabilidade e lentamente resgatando a autoestima e o desejo em continuar o processo de ensino aprendizagem.

Segundo SOLDÃO, 2020 o papel do professor é de mediador, proporcionando e desenvolvendo habilidades de escuta empática e ações colaborativas. Favorecendo a interação e uma troca de conteúdos e informações através de suas experiências

Segundo Kishimoto (2009) o ato de brincar a criança desempenha e concretiza as regras das brincadeiras e dos jogos, através do lúdico é possível romper e renovar as regras que não podem ser esquecidas.

Os pais formam de grande importância para as crianças, observando o comportamento, brincadeiras, na realização das lições e atividades. O tempo em casa, sem exploração de novos espaços, para muitos alunos gerou alguns atrasos na aprendizagem. Atualmente os educadores estão estimular as crianças no desenvolvimento do lúdico, para melhorar a alfabetização.

Segundo Vygotsky as brincadeiras e o ato de brincar, demonstram gestos representativos, se as crianças não conseguem brincar ou perdem o interesse pelo brinquedo estão necessitando de ajuda para exercitar a fantasia, favorecendo a representação simbólica, sendo através dos jogos, desenhos, brinquedos e brincadeiras que podem auxiliar na linguagem escrita e na expressão dos sentimentos que estão sendo vividos.

O que fazer para estimular o processo ensino-aprendizagem?

Com a pandemia foi preciso resgatar e criar rotina, estabelecer horários para dormir, acordar, se alimentar, realizar as atividades e brincar. Surgindo uma reflexão de grande valia, como fica a leitura?

Segundo Freire (2021) a leitura mais crítica aos que estão em uma posição fatalista, auxilia na compreensão da realidade, auxiliando na percepção crítica, mesmo diante de uma situação muito delicada que muitos estão passando o ato de ler não é meramente um ato social, vence a supremacia social.

“A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertirse, visando aos propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (Declaração dos Direitos da Criança: Princípio 7º.).

Muitas dúvidas e certezas vão surgindo, o fato é que convive com um problema de

saúde, a vacinação é uma das soluções para essa doença. Com o início da pandemia da Covid-19, o mundo entrou em uma corrida para encontrar uma vacina capaz de prevenir a infecção pela doença. O estudo ajuda a avaliar a possível segurança e a capacidade de induzir produção de anticorpos.

A importância da vacinação em crianças

No início de 2022, o Ministério da Saúde iniciou a inclusão de crianças da faixa etária de 5 a 11 anos no Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19 (PNO).

Mesmo que o número em crianças contaminadas seja menor, existem casos de crianças que adquiriram a forma grave da doença e de morte, a vacinação em massa ajuda a parar a circulação do vírus, pois quanto maior o número de pessoas vacinadas, mais barreiras contra a circulação viral teremos. Com a diminuição do vírus circulando as crianças estão conseguindo retornar em suas atividades com melhor qualidade e segurança.

A vacinação é muito importante, em sua grande maioria, com o esquema vacinal completo. A escola tem um papel importante na imunização das crianças, inclusive conversando com as famílias sobre a importância da vacina.

Segundo reflexões de Freire (2021) a educação de qualidade, ultrapassa os limites da escola, sociedade ou mundo, onde ninguém educa ninguém ou a si mesmo, a educação ou o processo de aprendizagem não é um processo passivo submisso, o educador cria e recria junto com seus educandos uma cultura que vai além da educação bancária.

A Aprendizagem na pandemia e os danos no processo de alfabetização

Com início da pandemia o processo de alfabetização foi muito prejudicado, causando prejuízos no processo ensino aprendizagem. Mesmo com inúmeras alternativas e adequações para continuar o processo de alfabetização, é notório um retrocesso na trajetória de aprendizado, impactou o processo de alfabetização e letramento, com o fechamento das escolas causado por conta de limitações e adaptação que o ensino remoto impôs as escolas, crianças e famílias.

Segundo Feire à educação problematizadora rompe os paradigmas da educação bancária, o ensino deve ser articulado, o ato de ensinar o professor também aprende, gerando troca de conhecimentos através do diálogo, a relação entre educador e educando deve ir além da educação bancária, ela precisa ser significativa para todos os envolvidos no processo.

As crianças continuamente estão inseridas em uma cultura da escrita vão conseguir atingir seu processo de alfabetização, desde que haja um estímulo, sendo importante práticas de escrita e leitura presente na rotina dessas crianças.

Segundo Ferreiro (2015), as crianças são alfabetizadas com maior facilidade, dentro ou fora da escola através do processo contínuo de aprendizagem, sendo mais aptas a aprender novos conceitos, muitas vezes sofrem interferências dos adultos na aquisição de competências leitoras e prazer na leitura.

Ações importantes para melhoria no processo escolar

Com o retorno das aulas presenciais é preciso que ampliem a importância de ler e escrever, criar e recriar combinados, fazer receitas, listas variadas, visando à apropriação do sistema de escrita alfabético, onde exige práticas de ensino que conduzam a criança a ter consciência dos sons da língua para identificar os sons nas sílabas e os fonemas que constituem a língua escrita.

“A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilizada pela criança de alguns objetos como brinquedo e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Desta maneira, os jogos, assim como os desenhos infantis, unem os gestos e a linguagem escrita”. (VYGOTSKY, 2007, p 222.)

A interação entre criança e alfabetizador é essencial no processo de alfabetização, para diminuir os danos e perdas nesse processo é de suma importância a parceria da família e integração com professor.

Segundo D`Ambrósio (2004), a alfabetização não é somente de ler, escrever e contar, vai além desse processo para a formação do cidadão, requer mais habilidades, na formação que conduza ao pleno exercício da cidadania.

Conforme propõe Vygotsky (2007), as crianças são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Entre 3 e 6 anos de idade as crianças têm domínio de signos que não segue regras, não tem fundamento lógico, depende da vontade de cada criança e progresso na atenção e na memória.

Com toda transição no processo escolar, requer uma reflexão ao pensar nas novas relações, mais humanizadas, calcadas no respeito ao outro, no protagonismo, na empatia, na autonomia e na construção de uma sociedade mais justa e solidária. É preciso construir soluções e alternativas visando super as dificuldades ou problemas para tentar reduzir as desigualdades.

O ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem neces-

sárias e que tenha significado para às crianças. O que propomos é "ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras". (Vygotsky, 2007, p.157). Que a aprendizagem seja uma descoberta durante as situações de brinquedo e que aprendam a ler e a escrever da mesma maneira que aprenderam a falar.

Ações importantes que devem ser realizadas nas aulas com a retomada das aulas presenciais requer uma maior atenção nas competências socioemocionais, oportunizar a prática e o desenvolvimento da capacidade em entender suas próprias emoções, focar a atenção, relacionar-se bem com os outros e empatia. É essencial oportunizar situações para acolher, assim como propiciar a experiência de emoções positivas, para a valorização de cada estudante.

As crianças, jovens e adolescentes estão voltando com muitas sequelas emocionais da pandemia, as famílias também precisam ser acolhidas, o sistema escolar precisa de uma reconstrução, não só do ponto de vista pedagógico, mas também do emocional. É preciso do resgate da educação integral, cognitivo e emocional, através de uma contínua articulação com comunidade escolar, pois é na escola que efetivamente podemos garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Santos (2020) é preciso refletir aos que são deficientes, normalmente já possuem dificuldades de mobilidades, vivem em um confinamento permanente, a pandemia só agrava as injustiças sociais.

Faz-se necessário entender os anseios e saber lidar com níveis diferentes de ansiedade, os estudantes trarão de casa uma bagagem do que vivenciaram e vivenciam desde o início da pandemia, podendo ser positivo ou negativo no âmbito escolar.

É importante a readaptação à escola e de apropriação de uma nova rotina, na qual o contato físico e as manifestações de carinho devem ser retomados com cuidados e cautela.

Corroborando com as adequações, a escola precisará ser um espaço de acolhimento, no qual é desenvolvida a empatia, o respeito às regras e o entendimento de um novo cenário que deve ser adequado ao desenvolvendo as habilidades.

É necessário identificar e mapear as habilidades adquiridas pelos estudantes no período das aulas remotas, pois em sala de aula é notório diferentes níveis de conhecimento, com turmas bem heterogêneas, é preciso agrupar os alunos por níveis de conhecimento para potencializar esse aprendizado.

Segundo com Sandro Bonás (2018) as escolas devem unir todo o aprendizado e ultrapassar as barreiras entre a sala de aula e a aprendizagem digital, os estudantes devem ser protagonistas na construção do próprio conhecimento.

O professor que trabalha com projetos, que envolvam metodologias ativas de aprendizagem, será uma ótima solução, oferecendo maior autonomia, iniciativa, estimulam o protagonismo do aluno, que se torna responsável pelo seu próprio desempenho no aprendizado.

De acordo com Moran (2010), o papel mais importante dos professores é apoiar e estimular os estudantes na sua evolução em várias dimensões através de diversos caminhos, e que pela aprendizagem ativa e criativa podem transformar suas vidas, construindo níveis crescentes de competências cognitivas e socioemocionais.

Essa abordagem aumenta o engajamento dos alunos, aprendem em grupo, desenvolvem maior colaboração e exploram o conteúdo em busca do aprendizado de forma coletiva. Com atividades baseadas em resolução de problemas e resolução de tarefas que promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Reforçando a utilidade das metodologias ativas no processo de aprendizagem visando minimizar a desigualdade escolar, vulnerabilidade e saúde mental.

A escola não é apenas um espaço de constante aprendizagem. Tendo papel muito importante no desenvolvimento social, emocional e na segurança alimentar, pois é nela que muitas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade têm acesso, através da merenda escolar, às principais refeições.

Somente por meio da educação é possível superar obstáculos, fazer uso das experiências provindas da pandemia, repensar e fazer deste novo momento, uma oportunidade fortalecer laços de cooperação entre família e escola, para a obtenção de êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Educação deve ser uma prioridade, é um dos maiores instrumentos de transformação da sociedade. Na sala de aula, o professor vai além da aula sempre busca o melhor de seus alunos, procura motivar, encorajar e mediar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento da pandemia de COVID-19, a única solução foi a suspensão das aulas presenciais no Brasil e no mundo, causando impactos de defasagem no sistema educacional e no processo de alfabetização das crianças e adolescentes. Com o fechamento das escolas surge o ensino remoto, com objetivo de não causar prejuízos e atrasos na vida escolar.

Surgindo problemas estruturais relacionados à educação brasileira, intensificando a desigualdade social as sociedades menos favorecidas, gerado grandes transtornos psi-

cológicos na infância, por falta de interação social, ficando expostos a era digital, celular, tablete, televisão, vídeo game, entre outros.

Com a pandemia intensifica a fragilidade do sistema educacional, tornando explícito a necessidade de transformar as práticas de ensino e a relações sociais com mais empatia, colaboração e resiliência.

Com o retorno das aulas presenciais, contribuiu para acolhida de todas as crianças e jovens que estavam expostos a vulnerabilidade e violência, resgatando a autoestima, diminuindo as incertezas, medo, facilitando a interação social e o desejo em continuar o processo de ensino aprendizagem. Atualmente está sendo desenvolvidas ações contínuas de acolhimento, mediação de conflitos, inserção social visando o resgate ao respeito e empatia, proporcionando reflexões referentes a superação de dificuldades e capacidade em resolver problemas.

O trabalho com projetos, que envolvam metodologias ativas oferece maior autonomia, iniciativa, estimulando o protagonismo do aluno, o professor tem um importante papel em apoiar e estimular na transformação e ampliação das competências cognitivas e socioemocionais. A utilização das metodologias ativas no processo de aprendizagem tem grande função em minimizar a desigualdade escolar.

Resgatar o interesse dos estudantes em sala de aula é um grande desafio que sempre vai existir. Uma alternativa eficaz para melhorar o engajamento é deixar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem através do uso das metodologias ativas que tem a função de superar os obstáculos que surgiram com a pandemia.

REFERÊNCIAS

D´Ambrosio,U. (2004). A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. São Paulo:

Livraria de física.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko (2003). Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação.

Petrópolis: Vozes.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed.

Campinas, SP: Papirus, 2007.

POLANCZYK, G. V. O Custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=321462. Acesso em: 29 out 2021.

REICHENBERGER, Veronika et al. O desafio da inclusão de pessoas com deficiência na estratégia de enfrentamento à pandemia de COVID-19 no Brasil. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 29, n. 5, p. 1-5, nov. 2020.

BONÁS, Sandro, CEO at Conexia Educação / Metaverse and Digital Transformation Enthusiast

/ Business Agility / Edtech São Paulo, São Paulo, Brasil

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2020. A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo.

SOLDÃO.M. Uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissional na pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N. et al. (Org). De repente, uma Pandemia: discussão sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Ed. Fi, 2021. p. 134-147.

VIGOSTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS SOUZA

RESUMO

As crianças são seres singulares e aprendem por meio de diferentes linguagens e o ensino de Artes Visuais pode contribuir para aprimorar de forma mais significativa para que ela desenvolva toda suas potencialidades, bem como criatividade, auto estima, apreciação artística além de transmitir visão de mundo e no contexto social propiciar reflexão sobre o seu papel em uma sociedade moderna.

PALAVRAS-CHAVES: Arte, Educação Infantil, Possibilidades.

INTRODUÇÃO

A Arte existe desde a época das cavernas, neste sentido as pinturas rupestres encontradas em sítios arqueológicos constituem como as primeiras formas oficiais de expressões artísticas da humanidade. Essas pinturas tinham por objetivo registrar o cotidiano desses povos, suas crenças, rituais e a

relação que tinham com a natureza.

Com a evolução do homem, a Arte acompanhou sua transição cultural através de vários aspectos e estilos artísticos, entre eles: a arte renascentista, barroco, o expressionismo, realismo, surrealismo, etc. até chegar na era atual com a Arte Moderna.

No Brasil embora também existiam esse tipo de manifestação ruprestes, assim como registros da cultura indígena, foi a partir da chegada dos jesuítas e com a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que se deu início a formação acadêmica da arte, contudo o método tradicionalista era predominantemente defendido neste contexto educacional.

Nos dias atuais a disciplina de Artes na Educação Infantil, vai além das folhas de papel sulfite, desenhos impressos prontos, sem contextualização, ou até mesmo da simples experimentação de cores e massinha de modelar.

A visão de passatempo no âmbito escolar, portanto, deve ser revisto e o papel transformador da arte deve ser difundido, afim de desenvolver aspectos afetivo cognitivo, motor e perceptivo da criança.

O papel mediador do professor é fundamental no processo de construção de um ambiente propício a experimentações, exploração e a criatividade e a partir dessas vivências as crianças terão oportunidade de protagonizar suas próprias criações artísticas e ressignificá-las no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, vale ressaltar a mediação do professor deve, sobretudo, levar em consideração a fala da criança, desenvolver metodologias prazerosas que despertem a construção de ideias e seu pensamento crítico e criativo.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O ensino de Arte no Brasil deu origem em meados de 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas e eram comandados pelo padre Manuel da Nóbrega e foi pela tentativa de converter os indígenas a fé católica que construíram as primeiras escolas de instrução elementar, visto para eles os povos originários só poderiam abraçar o catolicismo se soubessem ler e escrever.

Vale salientar, entretanto, que nesta época já existiam manifestações artísticas rupestres e também muitas contribuições da cultura indígena espalhadas por todo o território nacional. Sobre a arte rupestre, para muitos estudiosos os primeiros registros datam de muito antes da chegada dos portugueses e estes sítios arqueológicos encontram-se no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. Neste local foram catalogados mais de 700 mil objetos e pedras (ponta de lança, objetos para perfurações), além de pinturas e gravuras fixados em paredões de arenito e estes artefatos datam entre 17 e 25 mil anos.

As pinturas rupestres eram compostas basicamente por pigmentos naturais como: terra colorida, sangue de animais, resto de carvão, pigmentações de plantas e em geral retratavam a rotina de caça desses povos.

Já no período colonial os trabalhos manuais eram prioritariamente desenvolvidos pelas classes menos favorecidos e tinham mais função do ensino a algum ofício, o uso da linguagem e a formação artística era exclusivo apenas aos nobres.

Um marco para a ascensão do ensino da Arte no Brasil foi a inauguração da Academia Brasileira de Belas Artes, rompendo consigo a ideia tradicionalista e trazendo a valorização da livre expressão dos alunos.

Durante as décadas de 20 a 70 as escolas brasileiras baseavam o ensino de arte em experiências estéticas modernistas baseadas em tendências escola novista e as práticas pedagógicas tinham o objetivo de repetições de modelos prontos, assim como afirma o PCN (1997).

Para Saviani (1983) Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1983,p.12-13).

A Semana de Arte Moderna, 1922 foi determinante para mudanças de paradigmas e trouxe consigo o modernismo para o Brasil. Neste evento que teve apoio da iniciativa privada e governamentais, diversas áreas culturais tiveram destaque, entre elas: pintura, escultura, poesia, literatura e música.

O Parnasianismo reinava absoluto no país até estão quando vários artistas e intelectuais da época romperam barreiras, como o escritor Oswald de Andrade que em visita a Europa, trouxe ideias conceitos inovadores de Filippo Tommoso Marinetti.

Já Anita Malfatti, que tinha em suas pinturas traços claro do cubismo, expressionismo e futurismo, trouxe a princípio estranheza a muitos.

Essa ruptura com o passado trouxe diversas contribuições e inovações na cultura artística, entre elas foi a poesia que até então

era apenas escrita e passou a ser declamada, conceitos de músicas à capela (apenas com o uso da voz), modernos conceitos arquitetônicos, esculturas e pinturas que revolucionaram as concepções artísticas da época.

Com o surgimento da primeira LDB nº 5292/71, a educação artística foi inserida no contexto escolar, mas ainda era vista como mera distração e passatempo entre as disciplinas obrigatórias. Sobre isso AVELBERG (2003, p.115) afirma que "a arte não era considerada como disciplina, mas como "área generosa"; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações".

Em 1973 o Governo Federal criou o curso universitário para preparar professores para disciplina de Educação Artística, o currículo do curso era básico de apenas 2 anos de estudos tendo dimensão nacional.

O divisor de águas que realmente ressignificou essa aprendizagem, entretanto, a publicação da nova LDB nº 9394/96, determinando a obrigatoriedade do Ensino de Arte, a reconheceu como disciplina oficial nas escolas. Outro marco, neste contexto com os Parâmetros Curriculares Nacionais inicialmente baseados na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

Para Barbosa, o ensino de Arte trazia consigo diversas habilidades como a capacidade de interpretação, imaginação, criatividade, além de desenvolver aspectos afetivos, emocionais e habilidades motoras.

O método de abordagem triangular: conhecer a história, o fazer artístico e saber apreciar a obra de arte defendem não apenas a ideia de educadores atualizados, mas sobretudo, o desenvolvimento integral do educando.

A ruptura da visão de mero transmissor, autoritarista e dono da verdade absoluta do professor sofre ruptura e isso contribuiu para que os alunos tivessem condições de expandir sua criatividade, capaz de expandir suas expressões artísticas.

O ENSINO DE ARTE E SUAS POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA

Quanto mais cedo um indivíduo entra em contato com as expressões artísticas, mas cedo reconhecerá sobre sua própria cultura e a importância dela em seu contexto social.

A estudo da Arte na Educação Infantil tem diversas possibilidades, principalmente porque a criança pode ter acesso a materiais variados, alguns até não estruturados e isto potencializa a sua aprendizagem e o lúdico neste contexto, precisa trazer consigo essas possibilidades com atividades de dança, teatro, pintura, entre outras. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19).

Para que haja realmente a aquisição do fazer artístico é necessário de que o educador tem intencionalidade e planejamento em toda a sua ação pedagógica, haja vista que a busca pelo conhecimento é algo permanente e a constante pesquisa pelo aperfeiçoamento em seu trabalho é inerente a sua profissão.

Não há respostas prontas para a exercício docente, contudo de acordo com Ostetto (2010) é dever do educador a busca por caminhos que levem o educando a descobrir e explorar o mundo simbólico das expressões artísticas.

A arte deve ser vista como processo de experimentação para a criança, ou seja, por meio dela poderá compreender de forma mais clara a sua visão de mundo fazer interlocuções entre os saberes adquiridos no ambiente escolar e os saberes sociais.

Holms (2004, p.88), enfatiza que o adulto não tem poder para determinar o processo artístico da criança, "... ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle... Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte".

As crianças pequenas se manifestam de forma abstrata e o adulto precisa desenvolver um olhar sensível neste contexto, pois a sua linguagem ainda está em processo de maturação. Desta forma as múltiplas linguagens do universo infantil devem ser exploradas pelo educador afim de oportunizar o acesso as diferentes formas de expressões artísticas.

Sobre isso o Referencial Curricular para a Educação Infantil afirma que:

A Arte, não pertence as creches, pré-escolas e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem abrir as portas e janelas das instituições educacionais para mostrar a vida de oura forma - estética e poética – e favorecer o transbordamento das múltiplas linguagens da criança, favorecendo o acesso e estimulando as diferentes formas de expressões artísticas. (BRASIL, 2006, p.28)

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA, TEATRO E DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim como outras formas artísticas, a música pode contribuir para a socialização e aprendizagem cooperativa nas crianças, vis-

to que a própria música não se faz exclusivamente em um único som emissor, ela necessita de um conjunto de acordes, notas para que formar uma melodia.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) defende a construção de diferentes linguagens e experiências e conhecimento de mundo e neste contexto os conteúdo de música, teatro e dança possibilitam essas experimentações.

Infelizmente ainda é comum o ensino de arte musical sem contextualização nas escolas de Educação Infantil e as costumeiras músicas cantadas, em geral aquelas que as crianças tem acesso por meio de desenhos de sua rotina.

Não há problema que a criança tenha acesso a diversidade cultural, muito pelo contrário, as contribuições são inúmeras. No entanto, o ensino deve conter em seu planejamento a intencionalidade e diversidade, respeitando sobretudo a meio cultural pelo qual o aluno está inserido.

A linguagem musical deve ter caráter interdisciplinar, pois dinamiza o processo de ensino aprendizagem deixando-o muito mais prazeroso. Um professor da disciplina de História, por exemplo poderá desenvolver projeto com o colega de Artes, por meio de músicas populares que trazem consigo uma infinidade de possibilidades e bagagem.

Segundo Teca Brito (2003):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta (2003, p.17).

A música, portanto faz parte do patrimônio histórico da humanidade e qualquer proposta de ensino de acordo com os Parâmetros Curriculares deve levar em consideração a voz e a diversidade cultural do aluno.

Já para que o teatro e a dança tenham contextualização no âmbito escolar é necessário a didática ao ensino pedagógico e que essas novas experiências contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

A criação coletiva que faz parte dos jogos teatrais possibilita formação de indivíduos críticos e autônomos e o uso planejamento lúdico do professor terá como consequência um ensino aprendizagem prazerosa.

Essa abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional. (CANDAU, 2011 p. 14)

Na linguagem teatral o aluno tem uma autoreflexão, pois para que o trabaho seja desenvolvida precisa haver espírito colaborativo, há portanto uma relação de interdependência, todos são necessários, todas as vozes precisam ser ouvidas.

No que tange os conteúdos de teatro as possibilidades são ainda maiores, pois o professor de Educação Infantil "a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de integração e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente" (PCN, 1997).

Esse processo didático possibilita que a criança não só reconheça suas potencialidades, como também respeite e admire as potencialidades de seus colegas e isso terá inúmeros benefícios em sua vida social quanto indivíduo adulto.

Em resumo Garanhani (2004) resume bem em sua fala quando diz:

A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente e o pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. Ela precisa agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. (Garanhani, 2004, p. 40).

No que diz respeito ao movimento corporal, permite o reconhecimento e a maturação da coordenação motora da criança e isso contribui com o conhecimento de si e do outro.

O movimento corpório está presente no ser humano desde a sua concepção no útero materno e experiência deve ser potencializada e contextualizada após o nascimento.

A aprendizagem desenvolvida por meio da dança, deve partir do presuposto de que o movimento faz parte da rotina cotidiana da criança, pois ela pula, gira, corre e esses movimentos contribuim a o desenvolvimento da motricidade. Esse movimento não acontece de forma obrigatória como no adulto, mas é efetiva de forma lúdica, prazerosa e espontânea.

Sobre a comunicação corporal RICHTER (2006, p. 37) escreve que "[...] ele não é neutro, mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitandolhe aproximar-se da cultura e construir o pensamento".

O esquema corporal que é a consciência do próprio corpo segundo Wallon é uma construção progressiva e esse recurso acontece quando se está inserido em um meio social que predominem ações colaborativas para este fim.

Nesta perspectiva, PEREIRA (2001) coloca que:

(...)"a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade" PEREIRA, 2001, p. 60-61)

O trabalho do professor vai além da repetição de gestos, movimentos e/ou coreografias, assim como já aqui citado, a sua intencionalidade deve estar presente antes, durante e depois de seu planejamento.

De acordo com PICONEZ (2003) "os alunos aprendem pela prática", portanto a dança, tira o professor da sua zona de conforto e o desafia a contribuir pontes para o processo criativo de seu aluno e esse desenvolvimento vai além dos aspectos físicos, BERTONI (1992) psicológico, social, anatômico, intelectual, criativo e familiar.

O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR

Geralmente a formação acadêmica inicial do professor de Educação Infantil, a disciplina de Arte tem limitações e consequentemente a execução dela não terá a princípio intencionalidade pedagógica em suas ações.

Partindo deste pressuposto os profissionais recém formados precisam ressignificar a sua prática, pois o foco de muitas instituições de ensino, as aulas são elaboradas a partir de datas comemorativas, pintura "livres", experimentações com cores primárias e/ou secundárias e registros por meio de desenhos ou pinturas de contações de histórias.

Nenhum dos casos aqui citados são antipedagógicos, o que necessita de reflexão é o que tudo isso está proporcionando para a aprendizagem da criança, será que oferecer um papel em branco ou até mesmo um desenho pronto é verdadeiramente trabalhar Arte na Educação Infantil?

O planejamento com intencionalidade, portanto rompe com a visão tradicionalista ainda vista em muitas instituições de ensino brasileira.

Desenvolver um projeto de releitura de uma obra de arte, por exemplo, não necessariamente precisa começar na sala de aula, existem diversas possibilidades na introdução desta temática. Porque não começar com a visitação de um parque da escola ou da comunidade, a uma feira livre, e finaliza-lo apreciando uma exposição em galeria e/ou locais propícios a isso?

O professor deve ter claro em sua mente de que a criança é "sujeito em sua própria aprendizagem" e sua principal função como educador é de criar pontes e despertá-la para que esta aprendizagem tenha significado.

Neste sentido Almeida (1992) afirma que:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder "Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?

(1992, p. 48)

Faz-se necessário, portanto, uma quebra de paradigma entre o tradicionalismo, para o protagonismo do aluno, onde o planejamento vise despertar a curiosidade, criatividade, levando em consideração as múltiplas linguagens de sua aprendizagem.

A linguagem visual, assim como a oral e a escrita, também é muito importante neste contexto, e é na Educação Infantil que o trabalho do educador fica mais evidente, pois a criança busca por meio da imaginação, expressar o que ainda não consegue oralmente. Desta forma, desenhar, pintar, modelar tem grandes significações principalmente na primeira infância.

A disciplina de Arte deve ter maior relevância para o professor, mas essa interação entre ele e a criança deve ser construída de maneira prazerosa e com possibilidade de que faça as suas próprias produções. Essas produções não devem simplesmente ser desenvolvida e guardadas dentro de armários ou fixadas em paredes da escola sem um significado ou intencionalidade, o uso de materiais, métodos, e práticas além de ter que favorecer o processo criativo, devem enaltecer o seu protagonismo.

O desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma etc. Nós professores (as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria. (BRASIL, 2006, p.48).

O fazer artístico vai além dos materiais tradicionalmente utilizados na rotina escolar (lápis, tinta e lápis de cor), as possibilidades são diversas: uso de carvão, ao invés de tinta

ou lápis, gravetos e materiais encontrados na natureza que possibilitem novas formas de expressões artísticas, tintas com pigmentações naturais (coloral, açafrão, leguminosas), etc.

Quanto mais diversidades de materiais, mas a criança terá instrumentos que contribuirão para o aprendizado de si e do mundo, pois a Arte faz parte do processo de autoconhecimento inerente ao ser humano.

O educador deve estar profundamente envolvido com qualquer disciplina em que esteja lecionado, e que a aquisição da linguagem visual é um processo criativo e essas interações devem ter relação com a realidade da criança, além de ter a preocupação que seus educandos tenham conceitos dos seguintes itens: o que é arte, sua origem e funções históricas da arte neste contexto.

Lanier (1984, p.54) defende a ideia de que a "nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em arte do que do desenvolvimento pessoal de qualidades não necessariamente relacionados com a arte".

Sendo assim, o processo transformador que leva o desenvolvimento da sensibilidade no aluno, depende de como o professor irá oferecer condições para esses novos conceitos, assim como a seleção de materiais, a forma como serão manipulados, o planejamento dos espaços, distribuição do tempo para execução das propostas, e os critérios de avaliação.

Neste contexto, vale salientar que o processo de avaliação da Educação Infantil, não acontece da mesma forma do que em outras modalidades de ensino, assim como discorre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em seu artigo 31 onde determinada que a avaliação dever ocorrer "mediante a acompanhamento e registro do seu conhecimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental".

A educação, bem como o educador tem dimensão política no processo de ensino aprendizagem, assim como Candau (2011) defende e a conscientização do seu papel irá refletir diretamente na construção de cidadãos conscientes de suas "práxis".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Artes no Brasil ainda é visto de forma secundária nas disciplinas da Educação Básica por muitos educadores, isto acontece não apenas pela deficiência das formações acadêmicas, mas também por esses profissionais não planejar e oferecer um local propício que favoreçam a produção da criatividade e a autonomia de seu fazer artístico do aluno.

A criação de ambientes didáticos fará com que a criança tenha acesso e manusei diversidades de materiais, levando-a criar diversas possibilidades para eles, despertando sua imaginação para lugares numa antes visto.

Ensinar Arte por ensinar e sem ter consigo trazer uma intencionalidade na aprendizagem de nada contribuirá para o processo criativo e visão de mundo, e para tanto a disciplina de Arte tem várias ramificações para explorações como: a dança, o teatro e a música.

Renovar e avaliar a sua prática é algo essencial para todo educador e isso só será possível se este for flexível a mudanças, pois saber ensinar não é algo pronto e exigirá que o processo de aquisição de conhecimentos de seus alunos tem um significado.

A linguagem visual, musical, a dança e o teatro neste contexto não só contribuem para um ensino aprendizagem mais significativo, mas na construção da identidade, desenvolvimento social afetivo e emocional.

O protagonismo da criança está em todo o seu processo de aprendizagem, e naqueles momentos em que desenvolve uma pintura proposta de modo não convencional da realidade ou do que o professor espera que conclua.

Podar as potencialidades desse futuro grande artista não é contribuir para uma reflexão crítica, mas sim limitar os degraus que ele tem capacidade de subir.

A Arte é universal e sua interdisciplinaridade é totalmente possível para todo e qualquer educador que queira ressignificar o seu fazer pedagógico e que queira proporcionar não apenas a criação de alunos apreciadores, mas sobretudo, seres humanos críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arte Rupestre. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5354/arterupestre. Acesso em 24/06/2002.

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S.

(Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001.

BERTONI, Íris Gomes. A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico; Programação didática. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares

Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

––––––––. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v.3.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo; Peirópolis, 2003.

CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança. PUC/SP. Dissertação de Mestrado, 2004.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Pro-Posições, Faculdade de Educação / UNICAMP, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores.

Porto Alegre: Artmed, 2003.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. São Paulo: Max Limonad, 1984.

OSTETTO, Luciana. Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professores. São Paulo. Editora Papirus. 2010.

PEREIRA, SRC et all. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.

PICONEZ, S. C. B. A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais. 2003. 9 f. Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos - USP, São Paulo.

RICHTER, Leonice Matilde. Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986 (1. ed. 1983).

COMO TRABALHAR A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

MARLENE LACARRA MEDINA

RESUMO

Esse artigo trata-se de experiências realizadas num agrupamento de Berçário II, crianças com a idade média de um ano e seis meses, num Centro de Educação Infantil – CEI, da região metropolitana de São Paulo, em 2017. Nessa época não havia nenhum material a respeito, houve a necessidade de muita pesquisa e adaptação do material sugerido para a parcela do nosso público infantil. Iniciando desde a primeira infância o autoconhecimento, através da compreensão emocional consciente, será capaz de monitorar as próprias emoções e compreender o de outras pessoas, apresentando um melhor resultado nos conflitos, assumindo a gestão das suas emoções e no desenvolvimento da conexão entre emoção, cognição e padrões emocionais, segundo Franco & Santos (2015).

Palavras-Chave: Primeira Infância; Educação Emocional; Competências Sociais; Autoconsciência, Interação.

ABSTRACT

This article deals with experiments carried out in a grouping of Nursery II, children with an average age of one year and six months, in a Child Education Center - CEI, in the metropolitan region of São Paulo, in 2017. At that time there was no material in this regard, there was a need for a lot of research and adaptation of the material suggested for the portion of our children's audience. Starting from early childhood on self-knowledge, through conscious emotional understanding, you will be able to monitor your own emotions and understand other people's, presenting a better result in conflicts, assuming the management of your emotions and in the development of the connection between emotion, cognition and emotional patterns, according to Franco & Santos (2015).

Keywords: Early Childhood; Emotional Education; Social Skills; Self-awareness, Interaction.

INTRODUÇÃO

Quando em 2017, nos deparamos com bebês e crianças que não passavam de um ano e seis meses de idade expressando suas emoções com tanta intensidade, e uma delas, além de falar claramente “eu estou com medo”, “eu estou triste”, demonstrava a raiva que sentia, mordendo os colegas que olhassem para ela. Foi necessária a nossa intervenção. Realizamos pesquisas pela internet, porém, nessa época não encontrávamos nenhum material que pudesse nos orientar em português. Começamos a encontrar textos em espanhol que nos auxiliou muito, sendo possível unir a prática à teoria.

Passado alguns anos, ainda encontramos pouco material que trata das expressões faciais das emoções para EMEI’s (Escola Municipal de Educação Infantil) com crianças acima de 4/5 anos sem trabalhar o autoconhecimento e nenhum material desenvolvido para a primeiríssima infância, de 0 a 3

anos de idade.

Segundo Del Prette & Del Prette (p.15, 2021), as crianças precisam desenvolver uma série de habilidades sociais para poderem lidar com diversos tipos de grupos; diferentes valores, regras sociais contraditórias, convivem diariamente sob constantes cobranças e de outro lado com a permissividade.

Grupos de pesquisadores vêm se dedicando ao tema da competência social considerada como indicador de ajustamento psicossocial para um desenvolvimento saudável, evitando problemas na infância e adolescência, tanto na área da educação como na da saúde (DEL PRATTE, p.16, 2021).

As atividades relatadas foram realizadas durante o período de um ano letivo, trazendo ao agrupamento, apesar de serem muito pequenos, o entendimento de que o seu coração ficava apagado toda vez que ficava triste ou deixava seu amigo triste e o coração se iluminava quando estava feliz e proporcionava bem-estar ao grupo. Dessa forma, foi possível de forma lúdica compreender as emoções que sentiam, seja elas de tristeza, medo, raiva ou alegria.

A IMPORTÂNCIA DE APRESENTAR AS EMOÇÕES NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Segundo Franco & Santos (2015) apud Mayer & Salovey (1997), a compreensão emocional na infância permite o desenvolvimento da inteligência emocional, resultando em operações mentais a partir da interação entre emoção e cognição. Podemos considerar que a emoção torna o indivíduo capaz quando desenvolve o autoconhecimento e compreende suas emoções e de outras pessoas, a ausência dessas habilidades torna-o incapaz emocionalmente e socialmente. A compreensão emocional no desenvolvimento infantil pode ser essencial para um crescimento saudável do nascimento até os 12 anos de idade.

De acordo com Franco & Santos (2015), os principais modelos de inteligência emocional, foram desenvolvidos para o pensamento adulto, sendo que nos primeiros dias de vida os bebês já demonstram suas emoções e, o aperfeiçoamento das habilidades emocionais continua por toda a vida. A competência emocional envolve habilidades necessárias para que as crianças consigam interpretar, expressar e regular suas emoções e compreender as emoções das pessoas que o cercam.

Há controvérsias entre os autores a respeito dos números de componentes das competências emocionais, as mais estudadas estão agrupadas em três grupos e identificadas por Denham et. (2003): Expressão emocional, Regulação emocional e a Compreensão das emoções.

Conforme as autoras, Franco & Santos (2015), a expressão emocional tem papel central na habilidade de equilibrar as emoções negativas e estimular as emoções positivas, sem exagero e sem reprimir as informações que são transmitidas. A aprendizagem da expressividade emocional na infância é essencial para a iniciação da regulação das emoções para que nas interações sociais sejam de qualidade com os seus pares. Na regulação das emoções é necessário que a criança seja capaz de modular a intensidade e duração dos estados emocionais, pois as sociedades têm regras para que essas emoções sejam demonstradas de forma conveniente, isso se aplica principalmente as agressões e as emoções consideradas positivas, como a alegria e o orgulho que precisam ser controladas e a criança deve ser orientada a separar as emoções internas de sua expressão visível, para que não haja consequências danosas à vida social. Através das expressões faciais e nas características das situações de contexto emocional, o indivíduo em idade bem precoce é capaz de compreender, identificar, distinguir e nomear as suas emoções e de outras pessoas.

Desde cedo as crianças precisam aprender que as emoções como raiva, medo e tristeza surgem diante de algumas situações e elas precisam compreender como se sentem por dentro e como ela se expressa por fora, iniciando dessa forma a autoconsciência, aprendendo a monitorar as próprias emoções e comportamentos. A compreensão emocional refere-se ao conhecimento consciente sobre os processos emocionais de como as emoções trabalham, essa é a chave da competência emocional, ela é a responsável pelo ajustamento social e preservação da saúde mental. Através do desenvolvimento da habilidade sociocognitiva a criança será capaz de se ajustar aos contextos sociais, com capacidade de reconhecer e comunicar as suas emoções e de entender o que ocorre com outras pessoas e ao seu redor, apresentando um melhor resultado nos conflitos, assumindo a gestão das suas emoções e no desenvolvimento da conexão entre emoção, cognição e padrões emocionais, descreve Franco & Santos (2015).

Ainda Franco & Santos (2015), comentam que pesquisadores da área da Psicologia Educacional, Clínica, Social e do Desenvolvimento tem investido nas pesquisas relacionadas às crianças com testes a partir da pré-escola. Elas são capazes de compreender as emoções e a utilização do pensamento, utilizando como estratégias as sensações térmicas, gustativas, entre outros. Os instrumentos utilizados como teste observam apenas alguns componentes para a compreensão emocional, não conseguindo observar componentes das expressões morais. Os dados obtidos com esses testes demonstram a importância da idade no processo de compreensão das emoções.

Logo após o nascimento, o bebê demonstra atenção pelos rostos e expressões

faciais, uma capacidade inata que vai se desenvolvendo por meio da modelagem, exposição e socialização do reconhecimento de emoções, sendo capaz de imitar os gestos e expressões faciais. A habilidade rudimentar de reconhecer as emoções dos outros vai aumentando, às seis semanas de idade, algumas células do córtex temporal, área do reconhecimento facial estão desenvolvidas, e outras áreas aos seis meses idade estão completamente maduras. A partir do primeiro ano de vida, as crianças são capazes de utilizar o conhecimento emocional para fazer escolhas, porém com limitação em decidir se aborda ou evita estímulos. Estudos entre culturas demonstram que aos dezoito meses as crianças identificam emoções primárias, incluindo desejos de pessoas diferentes dos seus, desenvolve em sequência a compreensão das expressões faciais, sendo primeiro a alegria e a tristeza, seguida pela raiva e surpresa, afirmam Franco & Santos (2015).

Ainda Franco & Santos (2015), a partir do segundo ano de vida o desenvolvimento da linguagem muda o contexto de socialização emocional, as emoções enviadas à consciência, como a vergonha e o orgulho se expandem, porém, dependerá da interiorização dos comportamentos que vivenciam em família, nessa idade e um pouco mais velhas não possuem maturidade cognitiva necessária para perceber e saber o que as provocam. Aproximadamente aos três anos, as crianças que conseguem reconhecer e identificar imagens de emoções primárias como alegria, tristeza, raiva e medo, que são a base para o desenvolvimento de outros componentes da compreensão emocional, será capaz aos seis anos de identificar e compreender experiências emocionais complexas e múltiplas com aprimoramento por toda a vida.

De acordo com Nunes e Souza (2020), por muito tempo o cenário da educação brasileira estava direcionado à prática do desenvolvimento cognitivo, com estudantes passivos na sua aprendizagem e o professor era o responsável por todo o conhecimento, não sendo suficiente para considerar todos os aspectos do indivíduo o levando para uma educação integral.

Esse cenário está em transição para um modelo de educação que o indivíduo seja protagonista de seu aprendizado, é necessária a participação de todos, incluindo políticas públicas, escola, família para que o estudante seja capaz de se transformar e transformar o ambiente em que se encontra. A escola é responsável pela transmissão de conhecimentos para a formação de indivíduos críticos e ativos a partir de suas vivências, além de auxiliar na formação de pessoas capazes de se relacionar de forma saudável consigo e com outras pessoas, alcançando o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais e ter efeito além do ambiente educacional, segundo Nunes e Souza (2020)

Portanto, a introdução de conceitos de emoções básicas para primeiríssima infância do nascimento até os primeiros três anos de vida é fundamental para o desenvolvimento saudável para o próprio indivíduo como para o meio em que ele está inserido, trazendo benefícios duradouros para a sociedade como um todo. Segundo Alves (2019), a escola tem papel importante para o desenvolvimento das competências emocionais, pois é dentro da escola que o bebê e a criança passam a maior parte do tempo com os professores e seus pares, criando vínculos de afeto, como forma de aprendizagem socioemocional, o que tem sido tema recorrente dentro das unidades escolares de vários países. Os professores tem um papel importante no desenvolvimento das competências emocionais, para que isso ocorra é necessário que conheça muito bem o seu agrupamento, estabelecendo uma relação educativa de afeto, identificando as competências e capacidades de cada criança, disponibilizando proposições estimulantes, atendendo as necessidades e bem estar emocional de cada uma delas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em 2017, partir da escuta de uma criança de 1 ano e 6 meses do Berçário II, de um CEI – Centro de Educação Infantil, escola pública do município de São Paulo, que ao chegar pela manhã se comunicava através de choro e frases como: “Eu estou triste”, “Eu estou com medo” e mordidas com manifestação de raiva, a professora, escutando a necessidade de trabalhar as emoções com o grupo, propôs o “PROJETO EDUCAÇÃO EMOCIONAL”. A intencionalidade era que percebessem em si o que estavam sentindo e não apresentar apenas expressões faciais ao grupo, precisaria que percebessem o seu próprio coração para que o objetivo fosse alcançando. Havia a necessidade que eles percebessem que os sentimentos e as emoções tem um local no corpo, simbolizado pelo coração, e precisaria ser de forma lúdica, começando pelas emoções básicas que pela pouca idade pudessem compreender.

Iniciamos imensa pesquisa a respeito de como falar de emoções para bebês e não encontramos na literatura brasileira nada a respeito, e aos poucos, a pesquisa foi direcionada à sites espanhóis e portugueses que tratavam do assunto, porém para crianças maiores que já frequentavam a EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. Era preciso iniciar para que esse agrupamento de Berçário II (1 ano e 6 meses) pudesse entender de forma lúdica as emoções básicas como a alegria e a tristeza, pois o autoconhecimento é um processo de construção pessoal, e é preciso esse autoconhecimento para que o desenvolvimento emocional seja de forma positiva, pois o meio influencia esse desenvolvimento e, quanto mais cedo iniciar essa

aprendizagem, mais benefício trará para si, como para os seus pares, desenvolvendo a empatia. Segundo "Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, dimensão 4", são nas Interações que os bebês e as crianças, sendo "ator social, sujeito histórico e cultural é constituído pelas experiências e, ao mesmo tempo, influencia o meio que vive", possibilitando dessa forma, perceber as emoções e os sentimentos dos colegas e dos adultos. Segundo António Damásio, a emoção é um conjunto de ações comandadas pelo cérebro, é visível, enquanto o sentimento é o que sente, ele é comandado pela mente, nem sempre é visível. Demos início ao "PROJETO EDUCAÇÃO EMOCIONAL", com duração de todo o ano letivo, e as proposições eram desenvolvidas e oferecidas de acordo com a assimilação e necessidade do agrupamento.

Começamos com música, com uma letra bem simples, pela manhã (Bom dia, Um novo dia se inicia, Paz e Alegria no seu coração), e a tarde (Boa tarde, Uma nova tarde se inicia, Paz e Alegria no seu coração), e a mãozinha era colocada no tórax (peito). No segundo momento, apresentamos imagens de combinados retiradas da internet, utilizando o conceito de "PODE/NÃO PODE – Curti/Não Curti", (emoji com o dedo polegar para cima/ Curti, dedo para baixo/não curti, coração alegre e outro triste), que ficou exposto na sala.

Conforme a turma assimilava os conceitos dos combinados, trouxemos um coração confeccionado em E.V.A. decorado com glitter, olhos, boca feliz e um nariz com lâmpada led, que eles a toda hora exploravam e experenciavam o acender (feliz) e o apagar (triste) do coração, e a confecção de um pequeno coração em tecido com luz led para ser usado por todos, durante todo o momento, atraindo a atenção de todos, e puderam também, usar dentro da roupa, e ficavam encantados com o coração alegre brilhando.

Além de trabalhar as emoções da Alegria e da Tristeza, era preciso investir na emoção da Raiva, sendo essa a razão para o início do "projeto", na sala de referência a boneca Emília recebeu um coração com led; Contação de histórias: "Mordida não, Napoleão!", de Joyce Rosset, (Napoleão foi confeccionado em papel marche por uma funcionária do CEI); "Vaya Rabieta" (Saia Birra/Raiva- conto espanhol de Mireille D'Allancé), foi apresentado um monstro "Rabieta" em biscuit, dentro de uma caixinha, alusão ao momento que a raiva é controlada; improvisação de histórias com fantoches, conforme a necessidade; confecção em papelão do contorno de corpo humano com um coração gigante que acende/apaga, para isso, foi utilizado "luz de led" com pilha, eles não tinham acesso as pilhas, referência ao Beto da história "Vaya Rabieta"; Música clássica para bebês na hora do sono; Projeção das imagens na própria sala em clima de cinema, Pode/Não Pode – Curti/Não Curti e o filme Coração Partido (heartbeat) retirado do Youtube; Estetoscópio de brinquedo que emitia o som dos batimentos cardíacos, em que todas as crianças do agrupamento do Berçário II, ouviram seus corações; Utilização de Massa de Modelar com cortador em formato de coração para que quando estivessem manuseando a massa com segurança, introduziu-se a Massa de Biscuit para a confecção de um chaveiro com olhos para que levassem para casa no final do ano.

As crianças aprenderam que todos possuem um coração que não vemos, mas sentimos, ele se ilumina quando se tem vontade de abraçar, de fazer carinho, quando está alegre e, se apaga quando está triste, com vontade de chorar, com medo, com raiva, quando morde o coleguinha, da mesma forma que o coração do coleguinha se apaga porque chora, o dele também se apaga, trabalhamos o respeito e a empatia entre eles.

Foi necessária uma busca contínua de aperfeiçoamento, conforme o Currículo

Integrador (p.14, 2015), nos orienta: "Buscar formas de ouvir bebês e crianças é, portanto, um desafio a ser abraçado cotidianamente por educadoras e educadores, e constitui, ao mesmo tempo, a expressão da concepção de criança capaz, competente e com direito à participação, além de ser fonte inesgotável de saberes necessários ao aprimoramento e à qualificação da prática educativa (CRUZ, 2008). "

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, dimensão 7, "Cuidado que não se restringe a saúde física, mas também a afetiva e intelectual. Cuidar do bebê e da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo suas singularidades, identificando e respondendo às suas necessidades".

Em 2018, demos prosseguimento ao Projeto "Educação Emocional" com nova turma, novas necessidades e novas atividades. Também houve interações com outros agrupamentos BI, do BII e MGI. Foi acrescentada nesse Projeto uma lata com formato de coração encapado com E.V.A. vermelho e perfurado para a colocação de luzes pisca-pisca; Contação de História com "El Monstruo de Colores" de Anna Llenas. Foram confeccionados monstros coloridos com papel cartão e um perfil humano com coração e fitas rosa, separando o amor das demais emoções e, na região gástrica, foi colocado um emaranhado de fitas coloridas, depois dado às crianças para desfazerem os nós das emoções.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil, no item 1.2.1, afirma que a Educação para Equidade garante que todos tenham as suas necessidades atendidas, por esse motivo demos continuidade em 2019, o Projeto Educação Emocional com um novo agrupamento,

com o acréscimo de mais uma história:

"Pedro Vira porco-espinho" de Janaina Takitaka. Pedro foi confeccionado em crochê e com colocação de uma luz de led dentro do boneco. Um aluno se apaixonou pelo boneco, sempre estava com ele, acendendo e apagando o coração, talvez fosse quem tinha mais necessidade de conhecer as suas emoções. Foi também exposto na sala um coração em 3D, como símbolo da profundidade de nossas emoções, mesmo as crianças não tendo pouco conhecimento a respeito, a imagem ficará em suas memórias para que no futuro possa compreender suas emoções com maior facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da prática profissional em sala de aula foi possível desenvolver um trabalho pautado em pesquisas no desenvolvimento cognitivo, emocional e expressividade emocional.

O autoconhecimento pode se iniciar na primeira infância, antes dos 3 anos de idade, de forma lúdica para que a criança possa compreender a si mesma através de uma compreensão emocional consciente, monitorando as próprias emoções e entendo de outras pessoas ao seu redor, possibilitando um melhor resultado nos conflitos, afirmam Franco & Santos (2015).

Del Prette & Del Prette (2021), dizem que as crianças precisam desenvolver uma série de habilidades sociais para poderem conviver harmoniosamente em sociedade, assim como Franco & Santos (2015), comenta que a aprendizagem da expressividade emocional na infância e a regulação de suas emoções precisam ser ensinadas e serem controladas por elas, pois, a sociedade tem regras. Algumas emoções surgem diante de algumas situações e elas precisam compreender como se sente por dentro e como se expressa por fora. A compreensão emocional referese ao conhecimento consciente sobre os processos emocionais de como as emoções trabalham, essa é a chave da competência emocional, ela é a responsável pelo ajustamento social e a preservação da saúde mental.

Dessa forma, a partir das vivências relatadas, nota-se a importância de se trabalhar as emoções de forma lúdica para o desenvolvimento cognitivo e emocional saudável, desde a primeira infância, para que possam ir desenvolvendo um autoconhecimento e autocontrole de suas emoções, sejam positivas ou negativas. É necessário que os professores invistam nessa temática, prevenindo problemas e promovendo a saúde para um desenvolvimento integral de seus alunos, conforme os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, dimensão 7, "Cuidado que não se restringe a saúde física, mas também a afetiva e intelectual", não apenas para o cognitivo, mas também para o desenvolvimento socioemocional, afinal um cérebro estimulado apenas a nível cognitivo fracassa em nível socioemocional, sendo incapaz de viver harmoniosamente em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Vânia Carina Teniz. Práticas educativas e competências emocionais na primeira infância. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61732>. Acesso em 24/06/22.

Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. D. Psicologia das habilidades sociais na infância – Teoria e Prática. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2021.

FRANCO, Maria da Glória Salazar d' Eça Costa; SANTOS, Natalie Nobrega. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 339-348.

Desenvolvimento d a Compreensão Emocional. D i s p o n í - vel em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>. Acesso em: 15/05/22.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME / DOT, 2015.

SOUZA, A. P. R., & NUNES, L. de L. (2020). PRIMEIRA INFÂNCIA EM FOCO: A

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO POTENCIALIZADOR DA

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL. Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco, 10(21), 354–381. Recuperado de https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/525.

BRINCADEIRAS E JOGOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM

MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo buscar reflexões a respeito das contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo ensino aprendizagem. Dentre as inúmeras fontes de interesse das crianças no processo de aprendiza-

gem de línguas, os jogos parecem ser muito importantes. Obviamente, existem muitas outras fontes, como fotos e histórias. As imagens servem como estímulo visual, enquanto os jogos usam canais visuais e auditivos e ativam a produção da linguagem e, às vezes, o movimento físico. Os jovens aprendizes adoram jogar e participam de um jogo com mais entusiasmo e disposição do que em qualquer outra tarefa em sala de aula. No entanto, os jogos às vezes são percebidos como atividades divertidas, brincadeiras que as crianças não estão realmente aprendendo. Há professores que não percebem a importância dos jogos, considerando-os não uma riqueza de técnicas diversas e uma oportunidade de comunicação real, mas uma perda de tempo descontrolada e ruidosa.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Disposição; Interesse.

ABSTRACT

This article aims to seek reflections on the contributions of games and play in the teaching-learning process. Among the many sources of children's interest in the language learning process, games seem to be very important. Of course, there are many other sources, such as photos and stories. Images serve as visual stimuli, while games use visual and auditory channels and activate language production and sometimes physical movement. Young learners love to play and participate in a game with more enthusiasm and enthusiasm than any other classroom task. However, games are sometimes perceived as fun activities, games that children are not really learning about. There are teachers who do not realize the importance of games, considering them not a wealth of diverse techniques and an opportunity for real communication, but an uncontrolled and noisy waste of time.

Keywords: Learning; Disposition; Interest.

INTRODUÇÃO

Os jogos são atividades com regras, um objetivo a ser alcançado e um elemento de diversão; eles parecem ser desafiadores e interessantes o suficiente para manter os jovens estudantes ocupados e ansiosos para concluir a tarefa. A maioria das atividades, que são encontradas em materiais úteis para professores, são baseadas na crença de que os jogos que as crianças gostam e estão interessadas em jogar fora da sala de aula podem ser adaptados e explorados para uso nas aulas.

Quanto mais variedade pudermos introduzir no ensino, maior será a probabilidade de atendermos às necessidades de todos os diferentes alunos. Além do mais, como as crianças precisam ser motivadas, exercícios em sala de aula emocionantes e relevantes parecem ser necessários para que a compreensão e a aquisição reais aconteçam.

O jogo é uma atividade que tem contribuído para a construção do indivíduo e da sociedade. É uma atividade inerente ao ser humano, ligada à alegria, ao prazer e à diversão. É reconhecida a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, visto que se considera que enquadrado numa atividade didática potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comunicativo, aspectos determinantes na construção social do conhecimento.

Um dos primeiros elementos que facilita o desenvolvimento do conhecimento do ser humano e tem sido assim ao longo de sua existência como espécie– é o jogo. O jogo não é simplesmente um meio de gastar energia ou passar o tempo, pois, "como tal, ultrapassa os limites da ocupação puramente biológica ou física, é uma função carregada de significado" (Huizinga, 2000, p. 12) No processo humano de brincar, são criadas relações com objetos, situações e pessoas, o desenvolvimento cognitivo é potencializado, principalmente para a resolução de problemas e a criação de novos conhecimentos.

É imprescindível reconhecer o jogo como função essencial do desenvolvimento e evolução do conhecimento humano e, portanto, da educação, para estabelecer o seu ver- dadeiro valor pedagógico e reconhecer o seu mérito em todas as dimensões da construção do indivíduo.

A HISTÓRIA DOS JOGOS E DA CULTURA LÚDICA



Foto Tamara Castro, 2021. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/participe-dasemana-mundial-do-brincar-2021

O jogo é mais antigo que a cultura (Huizinga, 2000). Essa afirmação do historiador holandês publicada em seu livro Homo ludens permite considerá-lo como o primeiro elemento de construção e desenvolvimento do ser humano e de seu meio ambiente. O ser humano é lúdico por natureza e esse fato sugere que o que produz alegria e felicidade é mais facilmente aprendido.

A história colocou o jogo como uma atividade carregada de sentido, por meio dela cultura, foram criados os primeiros processos cognitivos das pessoas e com isso elas puderam desenvolver habilidades para sobreviver.

O jogo vai além de uma atividade lúdica que permite uma fruição profunda e sublime: ele permeia todas as manifestações humanas e suas relações com o mundo, define o comportamento e o desenvolvimento humano no desenvolvimento social, cultural, afetivo e, claro, humano. Educacional, tudo de eles relacionados à construção do conhecimento.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o antropólogo Gregory Bateson (1972) considera que o jogo só pode ocorrer em organismos que tenham a capacidade de gerar um processo metacomunicativo, o que lhes permite distinguir diferentes tipos de mensagens, não apenas textuais, que estão carrega- das de determinadas informações que ajuda a interpretar a mensagem e a forma de relacionamento que ela estabelece com o mundo. Em uma comunicação, não apenas a informação é transmitida, mas também os processos de transformação, produto da construção do conhecimento. A comunicação abre a possibilidade de ser e se expressar livremente, sem restrições ou condicionamentos, torna-se potencializadora do desenvolvimento social do indivíduo em seu contexto.

Sutton Smith (1997) vê no jogo uma atividade de representação de nível cognitivo que ajuda a desenvolver a capacidade de preservar as representações do ambiente mesmo quando o indivíduo se depara com estímulos que não reconheceu. Esse mesmo autor sugere que o jogo é um processo cognitivo que ocorre a partir das abstrações que a criança faz e seus respectivos significados, também pela forma de organização que se apresenta de acordo com sua própria experiência.

O jogo é considerado como um sistema regulado que se desenvolve em um tempo e um lugar, "reforça e aguça certa capacidade física ou intelectual, por meio do prazer ou da teimosia, facilita o que era difícil ou desgastante no início" (Caillois, 1997, p. 17). O jogo como atividade espontânea e voluntária que proporciona certo grau de alegria é um sistema que desenvolve em quem o pratica a capacidade de criar livremente, a despeito das diretrizes que possam ser geradas para praticá-lo ou desenvolvê-lo.

Do ponto de vista da filosofia, Emanuel Kant (2004) se refere ao jogo como uma atividade que tem um fim. Durante a vivência do jogo, o conhecimento é construído, uma vez que essa atividade requer faculdades como "conhecimento, imaginação e compreensão" (p. 149). A partir do jogo, as pessoas começam a estabelecer uma série de relações e conexões cognitivas, às vezes sem saber, que lhes permitem criar e recriar elementos e conceitos em torno da linguagem, da arte e da liberdade, entre outros. Quando as pessoas brincam, não o fazem por se tratar de uma atividade estabelecida, regulada e enfadonha para atingir um propósito específico; pelo contrário, no jogo, um certo número de atos pensados e predispostos são realizados para desenvolver uma ideia que gere um grau de satisfação com o trabalho realizado e os resultados obtidos; é motivador e recompensador. Assim como os artistas criam e desfrutam da realização de suas criações, o jogo permite que você crie e aproveite tanto o processo quanto os resultados.

Nietzsche, ao contrário de Kant, caracteriza o jogo como acaso, uma vez que não tem causalidade ou propósito, porém, ele o estabelece e o considera como unidade transcendental da experiência humana. "O acaso significa, portanto, que estamos diante do homem que toca. Como o músico que improvisa e que faz do próprio obstáculo uma questão de criação" (apud Reboul, 1993, p. 105). Para esse pensa- dor há uma certa ética no jogo, pois há responsabilidade e consciência do que se faz, mas com uma característica particular, uma inocência criadora, que tem permitido emergir as maiores obras de diferentes áreas do conheci- mento, como a arte e ciência.

Essa inocência criativa é característica principalmente das crianças: não há nada mais sério do que suas brincadeiras. Na construção do mundo, recriam e relacionam seus saberes com uma miríade de símbolos e experiências que lhes permitem desenvolver-se livremente, sem prejuízo de seus conteúdos; é o jogo de ser e aparecer como sujeito em constante mu- dança. Nesse sentido, o professor deve ser o fiador de sua função formativa e levar em consideração as características e idades de seus alunos. Voltando a Nietzsche (apud Reboul, 1993), pode-se considerar que é necessário que o homem volte a ser criança para realizar processos cognitivos, construir e reconstruir o mundo.

Esse processo de relacionamento no jogo tem permitido ao ser humano interagir com o outro, mudar, transformar, inovar, construir o mundo, o seu próprio mundo, dando-lhe sentido. Constitui-se como sujeito que compreende e interpreta sua realidade, a constrói e a transforma. "É aqui que o jogo surge de forma significativa como um fio condutor ... A compreensão, tanto da arte quanto da história, segue a ordem ontológica do jogo. Este é o horizonte aberto" (Lillo, 2010, p. 49). Uma possibilidade que se mostra como alternativa capaz de desenvolver no ser humano capacidades metacognitivas que transformem a sociedade com vistas à sua melhoria contínua.

PROCESSOS COGNITIVOS DOS JOGOS

O brincar no desenvolvimento do ser humano tem possibilitado compreender como ele aprende e quais são suas transformações e as de seu meio. Piaget, por exemplo, destacou o grande valor dessa atividade na construção do ser humano, tanto cognitiva quanto moralmente. Ele também considerou que mesmo quando o jogo é uma atividade livre, ele tem regras. Do ponto de vista afetivo, observou como a criança entende o mundo com amor a partir

de símbolos, regras e experiências. Piaget baseou seus postulados no estudo de reações circulares que transformam o corpo e o ambiente externo para dar lugar à criatividade:

Sobre a reação circular normal o sujeito tende a repetir ou variar o fenômeno para melhor acomodá-lo e melhor controlálo, neste caso particular a criança complica as coisas e depois repete meticulosamente todos os seus gestos, úteis ou inúteis, com o único propósito de exercer sua atividade da forma mais plena possível, enfim, tanto na fase presente como na anterior, o jogo se apresenta na forma de uma extensão da função de assimilação para além dos limites da adaptação atual. (PIAGET, 1994, p. 133)

O jogo, como processo de assimilação, permite dar sentido às coisas a partir das relações que com ele se estabelecem. Objetos puros não são assimilados, "são assimiladas situações em que os objetos desempenham determinados papéis e não outros. A experiência direta dos objetos passa a ser subordinada, em certas situações, ao sistema de significados que o meio social lhes atribui" (Piaget e García, 1982, p. 228). Piaget caracteriza o objeto como um elemento carregado de significados sociais que permite a aprendizagem da criança por meio da assimilação ou da brincadeira.

Nesse processo de assimilação, gera-se um confronto interno com o que é conhecido e o que é novo para o aluno em sua aprendizagem escolar. Vygotsky se refere à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um processo de construção do conhecimento da criança e da interação social em relação ao seu meio, é de grande valor para o jogo, pois "a partir disso, adquirese a fala, problema resolver na interação conjunta com um adulto, que nas práticas escolares afirmava que o jogo era um potente criador dessa zona "(Baquero, 1997, p139). Na conformação da zona de desenvolvimento proximal o aluno consegue relacionar seus conhecimentos anteriores com os novos. Para isso é importante levar em consideração o contexto em que são apresentados, com base no exposto, é importante que a escola aproveite as potencialidades do jogo e abra espaços para aprender por meio dessa atividade, pois ao jogar não só o corpo se move, mas também as estruturas mentais. Os jogos na escola mesclam vozes do cotidiano com a especificidade das linguagens escolares, e isso coloca a experiência lúdica em uma nova rede de significados. Portanto, pode-se considerar que:

Nessa perspectiva, o jogo entra em uma zona de fronteira que garante continuidades, principalmente nos três sentidos; a) como experiência cultural, facilita a passagem para outros universos de significação, b) como ação e linguagem fornece conteúdos e textos de letramento etc) como ferramenta didática promove processos cognitivos e dialógicos. (DI MODICA, 2007, p. 2).

As contribuições do jogo no processo de aprendizagem vão além do simples acúmulo de conhecimento. "Brincadeira e desenvolvimento estão intimamente ligados entre si de forma global: o mundo dos afetos, a aprendizagem social e o desenvolvimento cognitivo se manifestam no brincar e, por sua vez, crescem por meio de sua ação" (Martínez Quesada, 2013, p. 105). Essa atividade reconhece as diferentes dimensões que o ser humano possui: sente, ama, sofre, pensa, questiona, investiga e busca formas de transformar, resolver problemas, criar novos conhecimentos, que não afetam apenas o indivíduo que brinca, mas também modificam seus ambientes e contexto. Esses aspectos também mudam os processos de aprendizagem dos indivíduos. Em de- terminado processo, o mesmo resultado não será obtido de uma pessoa feliz e com vontade de trabalhar, mas de uma pessoa egocêntrica, conflituosa e sem iniciativa. Subjetividade e emoções entram no processo do jogo para reconhecer a importância do ser tridimensional: mente, corpo, espírito.

ASPECTOS NEUROLÓGICOS DOS JOGOS

Dizer que existe um processo ou modelo ideal de aprendizagem limitaria as infinitas possibilidades que o ser humano tem de se desenvolver como sujeito transformador de uma sociedade; o educador se baseia em teorias já estabelecidas e muitas vezes restringe sua capacidade criativa e transformadora. A este respeito, Salas Silva afirma que:

Aprender, do ponto de vista neurobiológico, é um processo de adaptação progressiva e constante e em permanente mutação e transformação, cada um de nós tem, consequentemente, os seus estilos de aprendizagem, ou seja, os seus estilos de adaptação ao meio ambiente através da maior ou menor tendência de usar um canal sensorial mais do que o outro. (Salas Silva, 2008, p. 8)

Da neurobiologia é importante falar sobre o cérebro nos processos de ensino e aprendizagem. Este órgão possui uma estrutura definida para os diferentes processos cognitivos e seus dois hemisférios desempenham um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo. "O lado esquerdo do cérebro é aquele que lida com a leitura, a escrita e a aritmética, enquanto o direito lida com o canto, as fantasias, os sonhos" (Ehrenberg, 2004, p. 276) e o brincar. Em situações de aprendizagem e solução de problemas, os sujeitos usam algumas partes do cérebro mais do que outras. Não se pode esquecer que o ser humano é um ser emocional, por isso é fundamental compreender que a racionalidade não é a única que permite criar e transformar.

Muito do aprendizado humano ocorre no córtex cerebral, tanto por estímulos internos quanto externos. É aqui que se originam muitos comportamentos lúdicos e emocionais que permitem ao ser humano sobreviver em diferentes ambientes, mesmo aque-

les que são ameaçadores, e dão sentido ao significado. Pode-se dizer, então, que:

O cérebro humano é um órgão biológico e social responsável por todas as funções e processos que têm a ver com pensamento, ação, intuição, imaginação, jogo, escrita, emoção, consciência e inúmeros outros processos cuja plasticidade cerebral permite que o cérebro seja um sistema criativo e renovador, encarregado de elaborar e reelaborar coisas novas a partir das experiências que os sujeitos têm com seu meio físico-sócio-cultural. (Jiménez Vélez, 2007, p. 32).

Não é necessário considerar o jogo no processo educativo como uma atividade ou meio sem sentido, uma vez que faz parte de todas as manifestações humanas, desde a infância até a velhice, pois o ser humano é lúdico por natureza. Pelo contrário, o brincar deve ser pensado como um recurso que permite a construção de um conhecimento não apenas numa direção e para um único sujeito, pois oferece a possibilidade de aprender de forma diferente e em diferentes sentidos: as simples caretas que o avô faz ao neto ao imitá-lo geram maiores possibilidades de aprendizagem recíproca. Nesse tipo de aprendizagem o educa- dor se limita; seu papel se concentrou apenas em transmitir conhecimentos e não em se tornar um facilitador do desenvolvimento cognitivo. É difícil criar um espaço de transformação em todos os sentidos se limitarmos as ações, pensamentos e sentimentos. A esse respeito, o neuro pedagogo Carlos Alberto Jiménez afirma que:

Em termos pedagógicos, o objeto de estudo deste problema não deve ser a transmissão de saberes ou de ensino, mas sim a compreensão e, de forma muito especial, a compreensão do homem como sujeito lúdico, biológico, psíquico, social e cultural. No entanto, é necessário mudar radicalmente o conceito que temos de educação, intimamente ligado ao de instrução, e antes nos apresentarmos ao de formação, compreensão ou desenvolvi- mento humano, onde os sujeitos lúdicos coletivos e então o conhecimento devem prevalecer. (2008, p. 31).

Nesse sentido, Sarlé (2001) considera que a incorporação do jogo nos processos de ensino e aprendizagem exige do professor uma mudança radical em seu papel em sala de aula: ele deve deixar de ser observador do pro- cesso e transmissor de conhecimentos; deve dar lugar à participação e à construção com seus alunos.

A estrutura social muitas vezes nos pressiona e nos obriga a esquecer nossa condição de seres humanos, nos restringe e inibe, talvez por isso não aceitemos brincar com o outro, não reconhecemos a seriedade do jogo no âmbito educacional e processo de aprendizagem em sua correlação jogo / inteligência. Porém, é no jogo que alguns autores encontraram o caminho para o desenvolvimento da inteligência e da evolução humana.

A educação passa por uma fase em que é necessária uma mudança de paradigma, que se ensina a não repetir o que nos é dito, mas a propor soluções para situações de mudança. As constantes transformações dos sistemas educacionais, deserção, progresso tecnológico e práticas obsoletas nas salas de aula, entre outros aspectos, têm evidenciado a necessidade de inovar as estratégias de ensino e orientá-las para uma verdadeira apreensão do conhecimento em todos os sentidos, em todos os campos do conhecimento e em todos os ciclos educacionais.

Não se pode esquecer que a educação se tornou um produto projetado pelo sistema para exercer o controle social. Nesse sentido, o professor deve questionar se foi treinado para transmitir conhecimentos ou para construí-los coletivamente. Falamos do jogo na formação do aluno e não do educador, não nos permitimos aprender brincando, esquecemos que somos seres humanos tridimensionais: rir, brincar e aprender com o aluno é um caminho para mudar a ideia social do professor. A esse respeito, Jiménez nos diz que:

O pior professor é aquele que apenas percorre os planos de instrução e técnicas. Viagens metafóricas são feitas pela mente humana por meio de emoções, comparações e semelhanças onde o sujeito pode se apropriar dos conceitos de forma natural e espontânea. (2008, p. 62).

Dessa forma, o jogo no campo educacional e a partir da didática torna-se um elemento significativo de potencialização da aprendizagem que pode ser trazida para a sala de aula sem distinção de níveis educacionais.

A importância do lúdico no desenvolvi- mento de todas as faculdades humanas, e seu papel fundamental como facilitador da aprendizagem, nos leva a concluir que a atividade lúdica, longe de ser banida da sala de aula, deve ser um elemento importante dela, não só nos níveis iniciais de educação, mas também nos mais avançados.

Promover uma atitude lúdica na escola ajuda os indivíduos a permanecerem mais criativos, tolerantes e mais livres ao longo de suas vidas, portanto, também mais feliz.

DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



Foto: Jogos pedagógicos no aprendizado. Disponível em: https://metodosupera.com.br/jogospedagogicos-no-aprendizado/

Como apontado inicialmente, o ser humano é lúdico por natureza, essa característica tem nos permitido expressar sentimentos, comportamentos, interesses e necessidades. O jogo passa a ser um facilitador na construção do conhecimento. O ser humano tende a relacionar jogos de azar, estratégia, política, papéis, linguagem, até mesmo os jogos da natureza em que ele mesmo está envolvido consciente ou inconscientemente.

Embora vários autores tenham falado sobre a classificação do jogo, existem diferentes abordagens que se apoiaram para realizar essa classificação. Quanto aos processos de ensino, são utilizados de acordo com a idade escolar, interesses e necessidades, de forma a serem utilizados como potenciadores e dinamizadores dos processos pedagógicos.

As perspectivas são tão diversas quanto os próprios jogos, tornando complexa uma única classificação. Além disso, diferentes campos do conhecimento deram suas contribuições quanto à variedade e características desse recurso. Da pedagogia, por exemplo, o jogo tem contribuído para melhorar significativamente seus processos, para atingir os objetivos traçados para uma atividade ou programa.

De uma perspectiva sociológica em que as ações do ser humano e seus interesses sociais são essenciais, Roger Caillois (citado em Holzapzel, 2003) levanta quatro tipos de jogos que, embora não abarquem a grande variedade que existe, enquadram esta atividade sob um princípio organizador. Embora essa classificação não obedeça a propósitos pedagógicos, ela trouxe contribuições úteis relacionadas ao contexto educacional e ilustra "as maneiras pelas quais as estruturas lúdicas podem ser vinculadas às ações que exigem daqueles que delas participam como jogadores" (Aizencang, 2005, p. 30).

De acordo com essa classificação, pode- -se observar a relação e a utilização dos jogos nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que eles desenvolvem, de uma forma ou de outra, habilidades e potencialidades do ser humano. Segundo Araújo e Gómez (2011), pode- -se dizer que “os diferentes tipos de jogos descritos fazem parte tanto da brincadeira quanto da dinâmica em que o ser humano interage no dia a dia, e se mesclam, gerando uma espécie de sinergia. "(p. 110).

No jogo existe uma intenção que não está predeterminada, mas que incentiva uma atitude reflexiva. Permite preparar ações para a solução de problemas em todas as áreas do ser humano, de forma contextual e inconsciente, o que o faz assumir um valor especial, uma vez que o jogo é livre e espontâneo, mesmo quando é uma atividade regulada.

O brincar pode estar presente em todos os tipos de atividades, em todos os processos de aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e, como já foi referido, na própria construção da vida. Portanto, pode-se dizer que:

Existe uma estreita ligação entre o brincar e a aprendizagem correta, pois estabelece as bases para o sucesso acadêmico posterior em leitura e escrita e proporciona experiências reais com materiais do cotidiano que ajudam as crianças a desenvolver conceitos científicos e para os matemáticos, o brincar é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e criatividade na resolução de problemas.

(Gerardo, 2009).

As teorias da psicologia, com os postula- dos de Jean Piaget, baseiam-se em aspectos do ser humano, como afetividade, personalidade, cognição, habilidades motoras e suas incidências nos períodos de desenvolvimento evolutivo da criança, o que se traduz em construção de conhecimento e, portanto, do ser humano.

Para realizar uma classificação ampla do jogo, alguns aspectos devem ser levados em consideração, como os materiais a serem utilizados, as facilidades disponíveis, os participantes e a finalidade, entre outros (2006). Sem eles seria impossível realizar atividades pedagógicas e educacionais.

A classificação e função dos jogos contribuem para um melhor planeamento, classificação e aplicação das atividades recreativas na escola, independentemente das áreas do conhecimento em que o currículo está organizado. Quando se quer ensinar brincando, é preciso ter clareza sobre suas características e finalidades; Aspectos relacionados às habilidades motoras e ao desenvolvimento cognitivo da criança devem ser considerados, além de levar em consideração os aspectos socioculturais do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja verdade que o jogo na maioria das vezes tem sido visto como uma atividade de lazer, sem sentido e sem sentido, nos processos de ensino e aprendizagem tem sido utilizado como uma ferramenta didática, carregada de sentido, que se relaciona com a aprendizagem significativa dos alunos e melhora os resultados acadêmicos.

As críticas aos métodos tradicionais de ensino têm destacado a necessidade de incorporar ferramentas inovadoras de sua componente didática, para que possam ser utilizadas em sala de aula, a fim de garantir que o aluno, ao invés de apenas armazenar conhecimento, seja capaz de incorporá-lo ao seu conhecimento cognitivo, estrutura, transformando-a e, tal- vez o mais importante, usando-a na resolução de problemas.

A inserção do jogo em contextos educacionais, e especificamente em atividades com finalidade de aprendizagem pedagógica, deve ser produto do planejamento e estruturação do professor, que deve definir, entre outros aspectos, os objetivos, a estratégia, os materiais e especificar os resultados que pretende alcançar e o que pretende promover nos alunos. Para isso, o professor precisa de muita imaginação e criatividade, pois algumas das condições fundamentais dessa atividade são: que seja divertida, confiável, que o aluno não se sinta pressionado pela nota, pelo contrário, que eles gostem da atividade lúdica e aprendam.

REFERÊNCIAS

AIZENCANG, N. Brinque, aprenda e ensine. Relacionamentos que potencializam o aprendizado escolar. Buenos Aires, AR: Editorial Manancial. 2005.

ARAUJO, M. e GOMEZ, N. Experiências acadêmicas e recreativas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula universitária. Bogotá, CO: Editorial UD. 2011.

BRUINI; Eliane da Costa. Jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, 2018. Disponível em:

https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacao-escolar/jogos-brincadeirasno-processo-aprendizagem.htm Acesso em 21/07/22

CAILLIOIS, R. Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem. (J. Ferreiro, Trad.) Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1997.

CARSÉ, JP. Jogos finitos e jogos infinitos. Málaga, ES: Editorial Sirio.1989.

DI MODICA, RM. Hora de brincar, hora de aprender. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional da Associação Argentina de Semiótica. 2007.

JARAMILLO, R., Machuca, V. e Martínez, H. Janela aberta para a experiência da arte e do jogo. Medellin, CO: Universidade Cooperativa da Colômbia. 2004.

JIMENEZ, Vélez, C. O jogo, novas perspectivas da neuropedagogia. Bogotá, CO: Editorial Aula Abierta Magisterio. 2008.

KANT, I. Críticas ao julgamento. (M. García Morente, Trad.) Madrid, ES:

Editorial Espasa. 2004.

LILLO, J. O jogo como metáfora de liberdade e responsabilidade. A ética hermenêutica de Gadamer. Valência, ES: Universidade de Valência. 2010.

MARTINEZ, Quesada, M. O jogo como método de aprendizagem. Revista Digital Enfoques Educativos. 2013.

NAVARRO, Adelantado, V. O desejo de jogar; Teoria e prática de jogos motores. Madrid, ES: Editorial Inde. 2002

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. (J. Gutierrez, Trad.) Bogotá, CO: Editorial Fundo de Cultura Econômica. 1994.

PIAGET, J. e GARCIA, R. Psicogênese e história da ciência. México: Siglo Veintiuno Editores. 1982.

SARLÉ, MP. Brincadeira escolar e aprendizagem. As características do jogo na educação infantil. Buenos Aires, AR: Editorial Novedades Educativas. 2001.

ZAPATA, O. Brincadeira e aprendizagem escolar, perspectiva psicogenética. México: Editorial Pax México. 1999.

A BNCC E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

MIRIAM NÚBIA JARDIM PRATES

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apontar a relação entre a Base Nacional Comum Curricular e as tendências pedagógicas. Sendo assim, no primeiro momento será apresentado uma breve introdução da BNCC e suas dez competências, para entendermos a importância de seu papel. Em seguida, veremos a sua relação com as tendências pedagógicas. No segundo momento, abordaremos sobre a relação que as competências da BNCC têm com as tendências pedagógicas e como elas estão inseridas no dia a dia do ensino.

Palavras-chave: Educação; Ensino; BNCC; Tendências Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A realização deste estudo é muito importante para a nossa formação acadêmica, pois ele aborda questões essenciais sobre a construção e aplicação de um novo método curricular de ensino, como será mostrado a seguir.

Esse novo modelo curricular que foi criado através da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), nos dá uma forma diferente de aplicar o ensino na Educação Básica, pois orienta a forma que o professor vai ensinar e a forma que o aluno vai aprender. A importância deste estudo também está no modo como vamos escolher aplicar essas competências e tendências quando nos formarmos em profissionais da educação, já que ambas

as coisas estarão inseridas no nosso dia a dia na sala de aula.

A metodologia que foi usada para a elaboração da pesquisa para a composição deste artigo foi através de artigos e sites que constarão através de citações diretas e indiretas no decorrer deste estudo.

ESTUDANDO A RELAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 20 de dezembro de 2017 na cidade de Brasília pelo ministro da educação José Mendonça Filho e foi criada com a intenção de definir o currículo da Educação Básica, para reduzir as desigualdades de aprendizado, garantindo que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprender. A aplicação da BNCC é para todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos. (GUIMARÃES, 2017).

A BNCC oferece oportunidades para que o professor construa seu plano de aula, com base nas competências definidas no documento e para que as escolas criem seus projetos pensando no ensino de seus alunos de forma a incluí-los nesse ensino de forma ativa e dinâmica, pois visa acompanhar o desenvolvimento do mundo atual. Por certo, a BNCC acredita que o mundo tem mudado e com isso a percepção do mesmo, o desenvolvimento cognitivo e o papel social dos alunos, futuros adultos. Sendo assim, para engajá-los positivamente na educação, na aprendizagem, uma nova forma de montar o currículo pedagógico deve ser pensada.

A BNCC traz orientações para que as instituições de educação básica e seus profissionais possam modificar e/ou adaptar o currículo com as novas concepções a serem incluídas no planejamento pedagógico feito pelas escolas. Com base no conceito de "competências", esse planejamento se apresenta como um novo caminho para a educação, a fim de alcançar sua real função no processo de aquisição do conhecimento. (APOLINÁRIO,2021, p.33228).

A BNCC trouxe dez competências, que servem de base para a construção da Educação Básica e devem ser consideradas na elaboração de projetos e propostas pedagógicas formuladas num viés, em que novas perspectivas de aprendizagens são consideradas.

Esses projetos e propostas, por sua vez, serão objeto de estudo e análise dos educadores em busca de replanejamentos e em uso de materiais didáticos, matrizes de avaliações e exames nacionais. (APOLINÁRIO,2021, p.33228).

É importante destacar que:

Em consonância com essa meta, é possível observar que, através de suas normas e aprendizagens essenciais, a BNCC busca garantir o desenvolvimento no processo de aprendizagem do aluno de acordo com o que se estabelece no Plano Nacional de Educação (PNE). Sendo assim, a BNCC traz ainda como meta promover uma aprendizagem comum capaz de atingir a todos. (APOLINÁRIO,2021, p.33229).

As dez competências da BNCC ligam diretamente ao ensino didático das três etapas da educação básica que são a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. E a BNCC se apoia na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que possui o mesmo conceito de aplicação de ensino.

A primeira competência diz respeito ao conhecimento e a valorização do mundo físico, social, cultural e digital, para a compreensão da realidade em que o aluno está inserido e por meio de reflexões, contribuir ativamente e garantir efetivamente que a justiça, inclusão social e democracia sejam cumpridas na sociedade.

A segunda competência refere-se ao pensamento científico, crítico e criativo, onde o aluno irá dispor do conhecimento científico, por meio da análise crítica, da reflexão, da pesquisa e até mesmo da criatividade, para formular hipóteses e apontar soluções aos problemas reais que o mundo apresenta.

Na terceira competência, temos o repertório cultural como o fator central, no qual, o aluno terá o conhecimento das manifestações artísticas e culturais da área de seu convívio e de outras partes do mundo, para que possa desenvolver o pensamento abstrato, se expressar através dessas manifestações e reforçar sua identidade.

A comunicação é o tópico da quarta competência, que dispõe sobre o uso das diferentes linguagens, incluindo as das artes, ciências e exatas, para saber dialogar e ao mesmo tempo, escutar o outro, de modo que se produza o entendimento mútuo, e assim, compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

A quinta competência fala da comunicação e cultura digital, sobre a necessidade de utilização e compreensão das tecnologias digitais, a fim de se desenvolver a ética, a reflexão e o pensamento crítico, desta forma, o aluno não só irá usufruir das informações, como também, produzirá conhecimentos, resolvendo problemas e assumindo o protagonismo na vida pessoal e coletiva. Na sexta

competência, temos o enfoque no trabalho e projeto de vida, no sentido de preparar as novas gerações para ter metas, aspirações, sonhos e saber como fazer escolhas e tomar decisões que leve o aluno para o cidadão que ele quer se tornar. Tais decisões precisam estar pautadas na consciência crítica, responsabilidade e compreensão da liberdade e autonomia que ele tem sobre sua própria vida.

A argumentação é tema da sétima competência, no qual, é defendido que ela precisa ser baseada em fatos, dados e informações de fontes confiáveis, para defender ideias, fazer negociações e tomar decisões por meio do respeito ao outro e a ética no cuidado com si mesmo, da sociedade e do planeta.

Na oitava competência, temos o foco no desenvolvimento pessoal e social, bem estar e qualidade de vida. Trata-se da capacidade de se conhecer, se apreciar, cuidar do corpo que o sustenta, nos âmbitos físico e emocional, para se tornar um ser humano completo.

A nova competência trata diretamente sobre a empatia e a cooperação, no qual, o aluno precisa desenvolver a capacidade de se relacionar de maneira positiva com o outro, o tratando com respeito e dignidade, entendendo que o mundo é formado por diferentes culturas, identidades, saberes e que o preconceito não é tolerado numa sociedade evoluída.

Por último, a décima competência se refere aos papéis do aluno como cidadão, sobre os direitos e deveres, a importância do envolvimento nas questões públicas e sobre tomadas de decisões de forma ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

"As tendências pedagógicas são um conjunto de pensamentos de filósofos e autores que falam de como educação é compartilhada". (Pitágoras, 2021). Existem dois modelos de tendências pedagógicas: o Liberal e o Progressista.

A pedagogia liberal acredita que a função das instituições de ensino é preparar os alunos para que desempenhem papéis sociais, tendo como embasamento certas habilidades e competências.

Dentro do modelo Liberal, temos as tendências Tradicional, Escola Nova Diretiva e não Diretiva e a Tecnicista. A seguir, falaremos a respeito de cada tendência.

Tradicional – trata-se da primeira tendência adotada no Brasil e nessa perspectiva, o professor é a figura central, que detém de todo o conhecimento e por este motivo, é supervalorizado. O aluno, por sua vez, é um sujeito passivo que fica incumbido de memorizar os conteúdos e não tem participação ativa durante a aula. Os conteúdos curriculares são passados de forma padronizada, mecânica e repetitiva a todos os alunos, desconsiderando as diferenças sociais e cognitivas de cada um.

Escola Nova Diretiva – o objetivo deste modelo é valorizar as questões afetivas e atitudes do aluno, sendo assim, os conhecimentos e participação ativa são valorizados e é utilizado o método de autoavaliação.

Escola Não Diretiva – neste modelo, o professor é o responsável pela condução do aluno no processo de aprendizagem, sem que haja grandes interferências, para se promover as relações humanas, a realização pessoal e o autodesenvolvimento em sala de aula. As avaliações são voltadas aos debates, trabalhos em grupo e a prática, estimulando o pensamento crítico.

Tecnicista – a tendência tecnicista é pautada pela tecnologia educacional, onde a relação entre professor e aluno é ativa e passiva. O contexto social em que o aluno está inserido não é considerado na elaboração dos projetos.

As tendências que compõem o modelo progressista são Libertária, Libertadora e Histórico-Crítica. Libertária – nesta perspectiva, o autogerenciamento é predominante e o autoritarismo não existe, pois o aluno terá total liberdade e autonomia para conduzir o estudo, trocando informações com os seus pares e adquirindo maior independência em sua personalidade. O educador brasileiro Paulo Freire endossa os aspectos que envolvem esta tendência.

Libertadora – neste modelo, o aluno é conduzido á consciência política e social em que está inserido, para que seja capaz de transformar a sua realidade, através do pensamento crítico. Histórica-crítica – a tendência histórica-crítica propõe que o conteúdo seja elaborado, considerando a realidade que se vive. Trata-se da educação escolar, por meio do acesso das camadas populares ao saber sistematizado, educação como práxis transformadora (relação teoria + prática). Neste modelo, a avaliação é continua, para que se possa adaptar a prática pedagógica, de acordo com os resultados.

Mediante as informações obtidas até o momento, que diz respeito às dez competências da BNCC e as tendências pedagógicas, podemos por fim, estabelecer uma relação entre os dois aspectos. A primeira competência, que é pautada pelo conhecimento, valorização e contribuições no mundo, possui ligação direta com a tendência Progressista Histórica-crítica dos conteúdos:

Sua ênfase principal está nos conteúdos que são confrontados com a realidade social. Essa tendência tem como objetivo trabalhar as experiências de vida dos alunos, possibilitando-os democratizar esses conhecimentos a fim de desenvolver uma visão científica e crítica por parte da sociedade. E ainda nesse contexto onde a escola orienta o aluno para participar ativamente da sociedade. Sua vivência está em utilizar os conteúdos contextualizando-os e integrando-os à realidade social em que vivem, garantindo um en-

sino democrático e de qualidade [...] Os conteúdos culturais e universais estão ligados à significação humana e social, por essa razão, a sociedade também participa e se envolve em todo o processo de educação. (APOLINÁRIO,2021, p.33236).

A segunda competência, que traz o pensamento científico, crítico e criativo, visando praticar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, ela tem conexão direta com a tendência Liberal Renovadora Progressista, pois destaca e foca:

Nas aptidões individuais, tendo a escola o papel de promover experiências mais próximas da realidade do aluno, sendo essa experiência baseada na motivação e no estímulo de problemas, e seus métodos nas experiências, nas pesquisas e na solução de problemas. Nessa tendência, o aluno aprende fazendo experiências, pesquisas e descobertas através do estudo dos meios natural e social, buscando soluções provisórias com a ajuda discreta do professor. (APOLINÁRIO,2021, p.33236).

A terceira competência tem a intenção de "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural". (APOLINÁRIO,2021 apud BRASIL, 2017, p. 8).

Ainda, segundo Apolinário (2021 apud LIBÂNEO, 1987, p. 6):

Essa concepção trata da participação do estudante e de seu desenvolvimento com todo o processo cultural e artístico. Percebemos aqui a tendência "[...] Liberal Renovada, a qual acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais", conforme afirma Libâneo (1987, p. 6) sobre a pedagogia liberal. O autor expõe ainda a "ênfase" atribuída ao "[...] aspecto cultural, enquanto esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições."

A quarta competência, que dispõe sobre o uso das diferentes linguagens, incluindo as das artes, ciências e exatas, para saber dialogar e ao mesmo tempo, escutar o outro, de modo que se produza o entendimento mútuo, e assim, compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

Na concepção de Apolinário (2021), podemos notar que:

As quatro primeiras competências apresentam em comum a ênfase aos conhecimentos historicamente constituídos, aos conhecimentos das diferentes áreas e ao saber científico. Dessa maneira, fica evidente buscar caminhos para a integração entre teoria e prática, tendo em vista a importância de sabermos como articular os conhecimentos historicamente constituídos com a realidade e podermos, assim, exercer a cidadania, transformando o mundo com atitudes de reflexão crítica e de participação ativa na realidade.

A seguir, teremos uma apresentação, contendo posturas e propostas que caminham em direção ao desenvolvimento de cada uma das competências gerais indicadas na BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste artigo podemos conhecer brevemente sobre a BNCC, sua criação e objetivos, o que torna este documento tão importante para a base curricular da nossa educação, um documento recente que tem sido inserido gradativamente nas práticas pedagógicas. A BNCC possui dez competências essenciais para a base curricular, e ela foi pensada em prol de uma educação melhor e igualitária, visando não apenas às necessidades de lecionar do educador, como também às necessidades de assimilação do conhecimento e aprendizagem do educando. As competências dizem respeito ao conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho, projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Foi relatado também sobre as tendências pedagógicas que são um conjunto de pensamentos de filósofos e autores que falam de como a educação é compartilhada. E nela há 6 tendências separadas por dois grupos. O primeiro grupo pertence a Pedagogia Liberal, dentro desse grupo estão as 3 tendências que são chamadas de Tradicional, Escola Nova Diretiva e Não Diretiva e a Tecnicista. Já o segundo grupo pertence à Pedagogia Progressista, dentro desse grupo estão os modelos de tendências Libertária, Libertadora e Histórico-Crítica.

Visto essas duas temáticas, podemos encontrar a relação que há entre elas na questão de aplicabilidade, unindo as competências da BNCC e as tendências pedagógicas. Assim, encontrada a relação entre elas, podemos explicá-las exemplificando-as nas práticas pedagógicas em como sem perceber, podemos aplica-las no dia a dia no ensino educacional, no ambiente escolar ou até mesmo fora dele.

Com isto,pode-se considerar brevemente o quão importante e essencial é entendermos a composição das competências da BNCC bem como as tendências pedagógicas e em como podemos aplicá-las facilmente no cotidiano escolar, além de entendermos o valor que elas têm ao inserirmos nas práticas pedagógicas, pois elas foram pensadas para apoiar não apenas o professor, a escola, e sim o aluno. Essas práticas foram pensadas

para que o aluno se tornasse autônomo em seu aprendizado, além de poder aprender a assimilar os conteúdos ministrados de uma forma mais humana, mais direta, pensando nas características únicas que cada aluno possui em sua forma de aprendizagem.

Pode-se também, enfim considerar, que essas temáticas apresentadas neste estudo são guias, manuais para nós educadores e que devemos entender a sua importância para assim sabermos aplicar essas práticas para passarmos o conhecimento das matérias aos alunos tudo o que for possível e da melhor forma.

REFERÊNCIAS

6 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE TODO ESTUDANTE DEVE FICAR DE OLHO. Pitágoras, 2021.

Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

APOLINÁRIO, Josimeire de Souza Lima. Tendências pedagógicas e competências gerais da base nacional comum curricular para a educação básica: implicações para o currículo. Brazilian Journal of Development, Curitiba, Vol.7, n° 3, p.33227-33240, Março, 2021.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENTENDA AS COMPETÊNCIAS QUE SÃO O "FIO CONDUTOR"

DA BNC. Sae Digital, 2021. Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricularcompetencias/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GUIMARÃES, Camila. SEMIS, Lais. (Brasil). 32 Resposta sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-basenacional-comum curricular?gclid=Cj0KCQjwnoqLBhD4ARIsAL5JedLm_NfY0xRrzxfZNjpp_ gt3W30pPYIfHJk2hu3qpUrP8T2QiQgcONQaAvm2EALw_wcB. Acesso em: 20 jun. 2022.

INDISCIPLINA E AUTORIDADE DO PROFESSOR

MÔNICA MARTINS CAMARGO

RESUMO

A atuação do professor e sua autoridade é pautado a partir das teorias de Mônica do Amaral com base ainda na teoria de geração de pessoas de Mannheim Os papéis desempenhados por cada ser social e o papel deles dentro da instituição social configuram as relações de conflito de paz. A potencialidade da juventude e a mediação dos professores, fazem o ser social estabelecerem ou ampliarem contatos com diversas instituições de forma mais intensa A avaliação, os instrumentos utulizados e o seu planejamento a sua configuração caracteriza como as relações podem ser conflituosas se não for caracterizada a juventude e suas potencialidades dentro do universo escolar.

Palavras-chave: INDISCIPLINA, DOCENTE, MEDIAÇÃO.

INTRODUÇÃO

A chamada autoridade do professor em sala de aula e a relação com os alunos é abordada por Amaral (2006) a partir do que denomina como atuação limite onde no campo escolar identifica-se nas ações de natureza agressiva dos alunos que ultrapassam os limites para a manutenção de um vínculo que podem levar a uma violência simbólica que pode destruir toda e qualquer possibilidade de diálogo e de estabelecimento de relações.

Para que isso possa ser mudado Amaral salienta que é necessário o conhecimento do universo destes alunos e o que pensam e o motivo que leva a Escola ser um ambiente onde estes cada vez menos se reconhecem como sendo membros. O rompimento precisa existir entre professores e outros entes da Escola revendo o seu real significado perante os alunos e a sociedade.

Neste sentido complementa-se ao citar o conceito abordado por Amaral (2006) em que é importante analisar-se o trânsito dos seres sociais entre mundos sócio culturais e campos de significados distintos, englobando as noções de geração e variações histórico culturais (MANNHEIM:1977). Amaral (2006) coloca que a identidade juvenil se constitui a partir de diversas vertentes (música, esporte, e novas formas de sociabilidade) o que se aproxima da noção de papel e status social de Chinoy (2006) onde papéis e status aparecem sempre juntos.

DESENVOLVIMENTO

O ser social representa na sociedade diversos papéis. O papel é o que se espera de si. A questão é as atribuições que colocamos ao seu papel. Entra-se então a noção de Grupo onde os papéis e status estão interligados por relações. Há uma identificação dentro deste grupo como o exemplo dos jovens que escutam e cantam funk Elege-se mitos e celebridades, dentro do conceito de Chinoy

(2006), em que entende-se como celebridade aquele que está no topo para aquele grupo. O líder dá coesão, a unidade ao grupo.

A Escola neste entendimento não está gerando um conjunto de expectativas genericamente esperadas para todos. Seria a mesma homogeneização de que todos os alunos apreciariam funk dentro da Escola.

O conflito gera-se também quando se considera que cada ser social preenche os papéis associados a este status, mas que ele precisa ser aceito e compreendido pelos demais grupos a sua volta. Para o professor ser aceito como autoridade seu status precisa ter uma significação e ser reconhecido junto ao grupo de alunos (HARTLEY:1970).

Amaral (2006) relata experiências com jovens onde uma turma de 8ª série sem atividades estruturadas, planejadas dentro de uma rotina escolar, sem professores com diversas aulas onde escrevem textos que não tem objetividade mostram-se desmotivados e sem perspectivas quanto ao seu futuro.

A Escola enquanto Instituição Social precisa de fato de planejamento e acompanhamento de suas ações em prol do atingimento dos objetivos educacionais levantados pela equipe escolar. O Projeto Pedagógico das Escolas precisa ter claro isso como missão e quais os instrumentos de avaliações e correção de fluxo que serão adotadas nas diversas situações, principalmente dentro de contingências como falta de professor, escassez de recursos, aumento e geração de conflitos entre alunos e professores, professores e professores alunos e alunos.

A avaliação precisa ser múltipla para propiciar uma análise mais ampla, não ficando restrita a momentos dentro da Unidade, mas valorizando-se e contextualizando a Cultura institucional de cada Unidade Escolar dentro do seu sistema ou rede de ensino.

A estrutura da Sociedade como um todo precisa estar envolvida quando se discute as gerações de jovens. O jovem tem diversos papéis em diversos status, seja como filho, aluno, membro da Igreja, de um grupo de jovens. As relações entre os seres sociais destes diversos grupos sociais precisam ser analisadas. Os conflitos e as questões de violência podem estar presentes nos diversos status desempenhados pelo jovem.

Amaral (2006) coloca que ao analisar o comportamento dos jovens ao apresentarem um rap como produção a um professor verificou-se que estavam no limite da transgressão "que exige a presença da direção da escola, da sociedade e do governo para que não lhes reste apenas o tráfico, o roubo e a droga como opções!"(AMARAL: 2006).

Tem-se a Escola como local de manifestação do jovem, que não se contenta com as regras sociais que lhe são impostas.

Para Mannheim (1977) a juventude faz parte dos recursos latentes que uma Sociedade tem a sua disposição e de que sua mobilização quanto a capacidade de iniciativa e resistência do ser social. Para sociedade ser dinâmica necessita-se mobilizar estes jovens para que se tenha uma alteração do desenvolvimento social existente até então.

A juventude segundo Mannheim (1977) não tem uma natureza progressista ou conservadora, mas sim uma potencialidade a ser orientada pela Sociedade. É na adolescência que o ser social estabelece ou amplia contatos com diversas instituições de forma mais intensa, em um estado de fermentação. Novos hábitos, costumes e regramentos são diferentes do que tinha contato até o momento Mannheim (1977) cita o jovem neste momento está em uma situação à margem da Sociedade. Desta forma tem-se o conflito gerado e o desafio de sua superação. Esta superação precisa ser orientada, onde o jovem procura modelos como forma de comparação, integrando-se a grupos que lhe dão uma identidade e segurança.

Esta visão de Mannheim converge-se com Chinoy e Amaral evocando a necessidade de outras Instituições Sociais participarem do processo de educação destes jovens. O estabelecimento e o entrosamento do ser social ultrapassam os muros da Escola.

O filme "Entre os Muros da Escola" (CANTET:2007) traz experiências de um grupo de alunos na França. A diferença social e cultural gera incompreensão e conflitos entre alunos e o professor Destacadas as diferenças entre França e Brasil e restringindo-se na análise do conflito do jovem com a Escola e com seus entes reforça-se o conceito de que o conflito existe somente na Escola e que ela é a única responsável em resolver.

A Instituição familiar reveste-se de grande importância neste processo necessitandose ter uma atuação em conjunto da Escola, precisando as duas Instituições serem parcerias no processo de Educação do jovem.

Sendo a Escola um local onde ocorrem estas manifestações nota-se que o seu papel enquanto Instituição Social, mesmo que inconscientemente, existe para os jovens. Existe uma ligação onde a Escola inicialmente é o local de encontro dos jovens, dentro de uma noção de segurança social e onde terão relacionamentos entre os diversos grupos. No relacionamento entre os grupos surgem conflitos que nem sempre estão relacionados ao Universo Escolar, mas a problemáticas ligadas ao entorno da Escola, trazidas pelos alunos ao seu interior. Fonseca (1995) aborda esta questão ao compreender que a Escola, como Instituição educacional, revela os problemas das crianças e jovens e não somente os seus atributos e competências.

Ressignificar experiências, e propiciar novas experiências na Escola torna-se im-

portante para o aluno rever o seu papel até mesmo dentro da Sociedade. Atrair o aluno oferecendo outras possibilidades além das que já conhece precisa acontecer desde as séries iniciais. No Ensino Médio as mudanças tornam-se mais árduas devido o aluno não ter recebido estímulos e outras experimentações anteriores, mas não impede de algumas situações serem apresentadas. O contato com as artes e a música precisa ser mais amplo do que simplesmente trazer para a Escola o rap, o funk e a capoeira. A Escola é um local de experimentação e contato com outros conhecimentos e realidades.

Amaral cita que é necessário ter-se o encontro do mundo juvenil e de suas formas de expressão dentro do universo escolar. A simples reprodução na Escola de realidades já vividas é tão ou mais complicada de gerar a mudança social clamada por Mannheim como se apresentar outras realidades desconsiderando e não relacionando com a já vivenciada pelo aluno. O jovem precisa constantemente ser levado a aprender a aprender, fazendo, questionando sendo orientado em seu processo pelo professor. Neste ponto Amaral converge novamente com Mannheim onde o jovem passa a ter melhores condições de subjetivação de sua realidade, propiciando a ruptura e mudanças em seu cotidiano, o que acaba fortalecendo a equipe escolar que passa a retomar a sua autoridade perdida.

Estudo de Caso

Foram efetuados alguns estudos de casos a partir de informações coletadas na leitura dos livros de reuniões pedagógicas de Escola Municipal de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo nos anos de 2010 e 2011.

Um segundo estudo de caso foi colhido a partir de depoimentos dados por Assistentes de Diretor de Escola em formação efetuada pela Fundação de Apoio da Faculdade de Educação da USP (FAFE) no primeiro semestre de 2012, voltadas para Escolas das Diretorias Regionais de Educação de Campo Limpo, Butantã e Pirituba.

A coleta deste corpus foi possível a partir de registros de entrevistas realizados em uma Escola juntamente com um Assistente de Diretor que trouxe os materiais, posteriormente utilizados como base para uma formação e reuniões sobre convivência escolar realizados com os pais dos alunos no segundo semestre de 2012.

O entrevistado atuou como professor e Presidente do Conselho da Escola do primeiro caso. No segundo caso o mesmo apresentou uma ocorrência que tem registrada e que foi comentada na formação periódica já como Assistente de Diretor de Escola.

Reuniões pedagógicas

O primeiro estudo de caso traz a tona registros coletados nos livros de reuniões pedagógicas realizadas em 2010 e 2011 em uma Escola da Rede Municipal de São Paulo de ensino fundamental. A escola situa-se no Campo Limpo, na área de uma antiga COHAB. Tem mais de 40 anos de existência e tem índices do IDEB acima da media da Capital. Atende alunos do ensino fundamental regular e a educação de jovens e adultos no período diurno. Possui cerca de 968 alunos no ano de 2012. Os registros fazem parte de livros oficiais e estão também digitalizados, uma pratica desde o ano de 2009 no sentido de facilitar e divulgar as informações por meio de lista de correio eletrônico, conforme informado pelo entrevistado.

A análise do trecho seguinte possibilita verificar o entendimento que se tem sobre a questão da indisciplina e a abordagem feita dentro de uma reunião de professores e equipe técnica (coordenadores pedagógicos e direção escolar). Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos participantes, uma vez que o foco reside na análise do caso e não no individuo:

"A indisciplina foi um ponto ressaltado pela Professora M1 e que as regras deveriam ser seguidas. O Coordenador Pedagógico Nelson lembrou estas relações e o trabalho com o aluno. A questão do celular foi muito problemática, uma tecnologia e que precisamos ver uma forma do seu uso no dia a dia da Escola. Não se deve buscar através do embate com uma turma como oitava série. Alguns acordos podem ser necessários para uma melhor convivência, segundo a Professora R, Diretora da Unidade Escolar. Professora M2 colocou as regras que tem com as turmas e o que considera essencial e quais os momentos em que o celular não interfere."(ADHEMAR DE BARROS:2010)

No fragmento acima, retirado de uma ata de reunião pedagógica, verifica-se uma discussão sobre o uso do celular em turmas de oitava série do Ensino Fundamental de 8 anos. O chamado embate entre aluno e professor ou mesmo aluno e escola fica marcado quando as regras são apenas impostas e não partem de um processo dialógico, como defendido por Amaral (2006). A Diretora da Unidade Escolar e uma professora aborda exatamente a necessidade de uma flexibilidade e de uma construção coletiva aluno e escola. O exemplo acima torna-se interessante no sentido da analise por ser exatamente o mesmo ano escolar abordado nos estudos de Amaral (2006).

A formação dos grupos em sala de aula precisa, conforme algumas colocações podem ser alterados para melhorar o rendimento dos alunos. O raciocínio abstrato, concepção de processo não é possível de ser compreendido por muitos alunos. O aluno

ao ser encaminhado para a Direção entende que se deve somente devido a um fato ocorrido naquele momento, sem a noção do processo, dos acontecimentos anteriores. Isso precisa estar sempre sendo esclarecido e demonstrado que existe uma escala de gravidade do ato. Sobretudo o ambiente escolar não pode se voltar para a questão punitiva. Amaral (2006) reforça a questão do ambiente escolar estar voltado para o educacional. A proximidade aluno escola precisa existir e os estímulos podem ser iniciados a partir da postura aberta e dialógica do grupo gestor, professores e no contato com a família.

Em outra reunião pedagógica da mesma escola do fragmento anterior, realizada no ano seguinte, novamente o tema indisciplina voltou à discussão:

"Após a discussão de alguns casos de indisciplina de alunos o Coordenador Pedagógico N citou que o aluno está construindo um conceito, mas a Escola é um filtro e precisa-se fazer uma reflexão constante com o aluno. Verificar a causa é importante. E aprender com estes alunos." (ADHEMAR DE BARROS:2011)

No enxerto acima tem-se uma boa síntese do papel que a Escola precisa desempenhar na busca pelas soluções. Verificar as causas para a existência da dispersão e indisciplina do aluno. Tratar o aluno como ser social ativo e protagonista de suas ações.

O aluno que não quer seguir regras tem casos que vem desde o ensino fundamental regular até a Educação de Jovens Adultos. Uma das formas de ação defendidas pela Coordenação Pedagógica da Escola analisada e que corrobora com as indicações feitas por Amaral (2006) volta-se para o diagnóstico preliminar. O Professor precisa primeiro diagnosticar o caso e o Coordenador ter estas informações

Uma situação regular também onde o aluno resolve entrar em confronto com um aluno acaba gerando um problema para todo o grupo de professores, pois o aluno pode passar a ver todos os professores como alguém que vai entrar em confronto com ele. Educação deve ser entendida em diversos pontos, onde o aluno é um ser humano onde em sua totalidade é emoção. Legislações e regras são para controlar emoções. As mães e as famílias não estão lidando com as próprias emoções. Educar é ensinar as pessoas a lidar com as emoções. A construção do ser social deve ser feita de forma coletiva. Alguns alunos ainda não sabem lidar com estas emoções em certas situações, no entanto, muitos adultos também não sabem lidar.

Os alunos da 5ª série ainda estão aprendendo a lidar com algumas situações como a troca de professores constante, considerando que antes tinha-se um professor polivalente e agora um para cada disciplina. Precisa-se ajudar uma pessoa, que está construindo algo que outros já construíram. Ofender o aluno não adianta porque ele já é ofendido. O mesmo acontece quando o professore resolve colocar o aluno para fora da sala de aula como uma punição. O aluno ao estar fora da sala tem a percepção de que está perdendo o contato com o grupo de colegas e não a perda do que o Professor está trabalhando. O estar na escola é um status assim como ir para o Ensino Médio, estar na Faculdade, Mestrado. A noção de status se acentua cada vez que o nome da Escola se amplia e se firma perante as demais unidades escolares da região, seguindo o entendimento de Hartley (1970). O conjunto de atividades que existem na Escola são e precisam ser vivenciados pelos alunos.

Ocorrências Escolares

No ano de 2012 a Prefeitura de São Paulo, através de sua Secretaria Municipal de Educação – SME, firmou uma parceria com a Fundação de Apoio da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FAFE, com cursos voltados para os Assistentes de Diretor de Escola, notadamente os profissionais que acabam por se envolver no atendimento e registro de ocorrências escolares mediando o conflito aluno – aluno e aluno professor. Os encontros formativos foram realizados no primeiro semestre de 2012 e envolveu profissionais de Escolas das Diretorias Regionais de Educação do Butantã, Campo Limpo e Pirituba na sede da FAFE.

Nestes encontros de 4 dias com 6 horas cada um de duração os Assistentes reunidos em grupos, cada um com escolas da mesma Diretoria Regional de Educação – DRE, puderam verificar as dificuldades e pontos em comum de cada unidade escolar e analisar alguns estudos de caso trazidos pelos participantes

A chamada cultura do registro precisa ser adotada. Os presentes na formação denominaram entre si cultura do registro o ato de registrar todas as ocorrências de forma clara e que fiquem acessíveis em todos os momentos em que se faz necessária a verificação e acompanhamento da rotina do aluno. Além do registro a necessidade de ações pontuais e ações coletivas que envolvam toda a comunidade Escolar.

A descrição da ocorrência que será analisada, aconteceu em uma escola de ensino fundamental, próxima do Shopping Campo Limpo. Considerada escola como muitos alunos de passagem (alunos que residem longe, mas que vão para a escola devido a mesma estar no caminho do trabalho dos pais), mas com trabalho e rendimentos no IDEB que se destacam acima dos índices da capital e um dos melhores de Campo Limpo, a escola sempre foi considerada e bem afamada na região e entre os diversos educadores da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de um pouco longo o trecho, o mesmo mostra alguns pontos convergentes com a base teórica do presente trabalho:

DESCRIÇÃO DO CASO:

A aluna x possui desempenho escolar (aprendizado) excelente. Porém apresenta desvios de conduta desde o segundo ano do Ensino Fundamental. No primeiro conflito ocorrido (no segundo ano) a aluna acusou a professora de ter batido nela. Após medicação da Equipe Técnica, a família continuou acreditando na aluna e esta continuou o ano letivo com a mesma professora. Na quarta série, ela se indispôs com outra aluna (aluna y) na classe (em uma briga por liderança) e na saída da escola chegou a ameaçar a aluna y na frente da mãe da mesma, que reagiu e empurrou a agressora (aluna que fez a ameaça). Ocorrido isso, a mãe da aluna X procurou a escola dizendo que a mãe da aluna y havia agredido fisicamente sua filha. A equipe técnica novamente mediou a questão e o ano letivo, que já estava no fim, foi concluído sem maiores problemas. Durante a quinta série, houve problemas disciplinares diversos, todos no âmbito da provocação aos demais alunos e desrespeito com alguns professores. A escola fez intervenção nas ocorrências cabíveis, chegando a remanejá-la de turma por três vezes.

A aluna x está agora na sexta série e os problemas disciplinares estão se agravando. Há o desrespeito constante aos colegas, incluindo casos de bullying com alguns deles. Também há o desrespeito à autoridade dos professores e também à autoridade dos gestores da escola.

A fala da família (principalmente da mãe) em todas as ocasiões é que a única exigência em relação à filha é que ela tenha excelente desempenho (notas) e nisso a filha é eficiente. A mãe acredita que sua filha é perseguida por alguns colegas e professores e fala isso de maneira agressiva. A mãe também diz que a responsabilidade pelos atos da filha é dela e que pela filha é capaz de matar ou morrer. O pai atende às convocações e diz que irá intervir em casa, porém isso não ocorre/não se verifica nada no cotidiano escolar.

Nesta semana, houve um desentendimento da aluna x e outras alunas de séries diferentes durante o intervalo. As alunas disseram que iriam bater nela na saída e a aluna x falou que o pai (que é GCM) possui uma arma e que ela a levaria na escola para "acertar as contas". A direção tomou ciência desta última ocorrência através de um pai (responsável por uma das alunas envolvidas) que está muito preocupado, mas não tem provas para acusar a aluna X de realmente ter cometido este ato. O pai da aluna envolvida, z, quer inclusive transferir sua filha de escola. Material pessoal do entrevistado coletado na entrevista.

O caso acima foge do padrão por muitos esperados de que aluno indisciplinado e que causa conflitos tem como perfil baixo aproveitamento escolar.

Percebe-se que no dia-a-dia da escola se tem uma cisão cada vez mais evidente entre o professor e o aluno e sua relação. Entende-se que isso se dá por diversos motivos:

• Vaidade do professor que se convence com a hierarquia do saber e coloca isso como fundamental.

• A falta de habilidade para lidar com as diferenças encontradas no corpo discente, hoje as categorias não são mais homogêneas, a individualidade deve ser levada em conta para que possamos trabalhar competências e habilidades.

• A desmotivação para o trabalho com projetos, pois exigem pesquisa, acompanhamento e avaliação, preferem utilizar recursos arcaicos que não atendem mais os anseios dos educandos.

• O acúmulo de cargos que o professor necessita para suprir suas necessidades básicas, desestimula-o, pois não encontra tempo para sua formação individual, para o preparo e acompanhamento dos projetos e para atividades culturais ou de lazer.

Sabe-se que, para a reversão desse quadro, encontros são essenciais, além de formação. Porém, alega-se que não há tempo e a rotina da escola é diferenciada. A violência da escola se inicia com esse problema, o comportamento do aluno acaba prejudicando a aula e o aluno assume esse comportamento porque não tem interesse na aula, segundo alguns dos presentes na formação de Assistentes de Diretor de Escola.

O contraponto a esta posição aparece justamente nos registros efetuados na reunião pedagógica da primeira escola. O interesse na aula esta em justamente o aluno ter sido conquistado e que seja significativo o momento. Mesmo conteúdos mais densos podem ter maior aceitação e interesse quando se busca maior didática e praticas que envolvam o aluno como um protagonista em seu processo de aprendizagem (AMARAL:2006).

CONCLUSÃO

Compreender o aluno enquanto ser social e a Escola como espaço formativo e instituição social foram apresentados a partir de importantes autores da Sociologia e da Educação e corroborados por ações desenvolvidas em experiências vivenciadas em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação.

A compreensão da necessidade da discussão e principalmente da compreensão dos papeis sociais da Escola, dos professores

e dos alunos mostra-se uma preocupação que vem crescendo. Não se trata de buscar culpados, algo recorrente em uma cultura escolar mais antiga, mas na busca por soluções que não excluam o aluno do ambiente escolar ou mesmo segreguem sua participação devido a comportamentos que rompam com regras sociais. As regras de convivência precisam, conforme mostrado na leitura de reuniões pedagógicas e casos de ocorrências reais serem mais bem trabalhadas de forma ampla, com a uma construção coletiva.

O olhar para o aluno em situação de indisciplina primeiramente não pela ocorrência mas na busca pelos motivos que levam o mesmo a apresentar uma conduta desaprovada por muitos. Buscar a verdadeira inserção do aluno e seu devido acompanhamento pela equipe gestora e quadro docente.

Para além dos resultados, se as crianças e famílias interiorizaram a problemática, a escola adquire uma linha de conduta clara e ganha experiência para novos casos e respeitabilidade perante o grupo escolar.

REFERÊNCIAS

ADHEMAR DE BARROS, EMEF. Livro de Reuniões Pedagógicas de 2010. São Paulo.

ADHEMAR DE BARROS, EMEF. Livro de Reuniões Pedagógicas de 2011. São Paulo.

AMARAL, Mônica do. Culturas Juvenis X cultura escolar: repensando as noções de (in) disciplina e autoridade no âmbito da Educação.An6, Col. Lepsi IP/FE – USP 2006. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100011&script=sci_arttext Consultado em 23/11/2012;

CANTET, Laurent (direção). Entre Os Muros da Escola. 128 minutos França, 2007

CHINOY, Ely. Sociedade. Uma Introdução à Sociologia. São Paulo: Editora Cultrix, 2006;

FONSECA, Vitor da.Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2.ed. rev.aum. Porto Alegre: Artmed, 1995;

HARTLEY, Eugene L. Status social e papel social. In: CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Octávio. Homem e Sociedade. São Paulo:Companhia Editoral Nacional, 1970;

MANNHEIM, Karl. Funções das Gerações Novas. In: FORACCHI. Marialice M. & PEREIRA, Luiz. Educação e Sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

PRÁTICAS PSICOMOTORAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO

PALOMA FERNANDA JOÃO MASELLA

RESUMO:

A escola é um local privilegiado para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimento. Com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas, devido ao Coronavírus, notamos que ao regressarem ao ensino presencial muitas crianças apresentavam o desenvolvimento psicomotor comprometido. Sendo assim, este relato teve o intuito de demonstrar as práticas psicomotoras usadas para reduzir os possíveis impactos causados pela pandemia do Covid-19, em crianças de 3 a 4 anos em um Centro de Educação Infantil da PMSP. Notou-se que a psicomotricidade favoreceu as crianças em relação consigo mesmas, com o outro e com o mundo que as cerca, possibilitando-a um melhor conhecimento de seus corpos e de suas possibilidades.

Palavras-chave: Crianças; Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a crença que bebês e crianças eram seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências e pressupostos assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno “vir a ser”. No entanto, felizmente, essas imagens de bebês e crianças estão sendo desconstruídas, descolonizadas e desnaturalizadas (Currículo Integrador da Educação Infantil de São Paulo, 2015).

De acordo com o Currículo Integrador da Educação Infantil de São Paulo (2015, p.10):

“descolonizar a Pedagogia pressupõe o desafio de problematizar as relações entre adultos/as e crianças, o adultocentrismo, compreendendo a condição social e o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos da Educação Infantil”.

Por isso é importante explicitar a forma como enxergamos a criança agora. A concepção de criança que norteia este documento, bem como às práticas contidas nele, perpassa a ideia de que esta é um sujeito potente, dotado de capacidades e potencial para descobrir o mundo por si só, que através das relações estabelecidas com seus pares, constrói, desde o começo da vida, conhecimento, cultura e sua própria identidade. Ou seja, a criança é protagonista de seu aprendizado, uma vez que através de sua curiosidade, experimenta o mundo.

Sabe-se que os avanços e picos de desenvolvimento são bastante vastos a partir do nascimento até o final da primeira infância, que ocorre aos seis anos. É nesta fase, que o cérebro está crescendo e se desenvolvendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas (Goldschmied e Jackson, 2013). O bebê/criança faz 1 milhão de conexões neurais por minuto construindo novas conexões para dar sentido ao mundo que está a seu redor. Sendo assim é de censo científico que neste período o cérebro é "moldado" a partir das experiências vividas e do ambiente em que a criança cresce. Ou seja, o afeto, a nutrição, o cuidado, as interações com os adultos, as brincadeiras e os estímulos podem ajudar o cérebro a desenvolverse em seu potencial máximo, e isso será levado para a vida toda. Da mesma forma que fatores de risco como a violência, a desnutrição, a negligência, a falta de acesso à educação de qualidade têm um efeito inverso e deixa marcas que serão carregadas por toda a vida (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2022).

A família é a primeira instituição a servir como molde às crianças e bebês. É no âmbito familiar que as aprendizagens ocorrem através do cotidiano: nos cuidados, na alimentação, nas conversas e interações. Quando o bebê descobre o corpo do adulto referência que cuida dele ao segurar o dedo da mãe ou do pai, manipular o seio de sua mãe, puxar o cabelo ou a barba do pai, agarrar brincos, entre outros momentos de interações, começa a conhecer o outro e a reconhecer suas potencialidades, com isso a consciência de seu próprio corpo cresce (Goldschmied e Jackson, 2013).

Logo, bebês e crianças, desde o nascimento, fazem parte ativa de seu processo de crescimento. É nas interações, onde colocam-se em relação com o outro, com objetos, e linguagens, vão se constituindo como ser (Currículo da Cidade – Educação Infantil, 2019).

Quando segura um chocalho, por exemplo, a coordenação dos movimentos, a força dos dedos para segurar o objeto, a orientação dos olhos que observa o brinquedo, a sensação de colocá-lo na boca faz com que o bebê dê um passo adiante em suas habilidades (Goldschmied e Jackson, 2013).

Ao dominar o engatinhar, que ocorre geralmente entre seis e doze meses, o bebê passa a ter a possibilidade de escolher onde quer ir encorajando-se à novas interações sociais e à exploração de espaços e objetos, aumentando sua habilidade de manipulação, a força física dos músculos da cabeça, pescoço, costas e pernas, a coordenação viso-motora, compreensão espacial e o equilíbrio, habilidades que serão fundamentais para a próxima fase, que será o andar (Goldschmied e Jackson, 2013).

Aprender a andar é uma grande conquista de independência da criança, esta fase inicia-se geralmente entre os 7 meses e 1 ano de idade, mas se concretiza, ou seja, momento em que o bebê já consegue andar sem nenhum tipo de apoio (em móveis, paredes ou mesmo ajuda de algum adulto) em torno de 1 ano e 1 ano e 5 meses. Com 2 anos de idade, a criança já possui uma marcha estabelecida, muito semelhante à dos adultos, apoiando primeiro o calcanhar no chão e depois as pontas dos dedos. A partir disto, experimentação de novas habilidades como correr, saltar, escalar é só questão de equilíbrio e confiança (Goldschmied e Jackson, 2013).

Ingressar em uma escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e construir perspectivas a partir de pontos de vistas singulares (Currículo da Cidade – Educação Infantil, 2019).

A escola é um local privilegiado para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimento, bem como um espaço para a construção da sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento das relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa (Currículo da Cidade – Educação Infantil, 2019). Também é muitas vezes, neste território que se têm acesso à espaços amplos, como jardins e áreas externas (pátios, quintais, hortas, etc.) que promovem a movimentação e o contato com a Natureza (Criança e Natureza, 2021).

O fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais foram algumas das primeiras medidas adotadas para o enfrentamento do novo Coronavírus em todo o mundo. A falta da escola afetou significativamente as relações de sociabilidade e as rotinas diárias por um longo período e de forma inédita, especialmente no Brasil, onde a suspensão das aulas começou em março e não foi retomada no ano letivo de 2020 na maioria das escolas públicas (Vazquez et. al, 2022).

Apesar dos esforços das redes de ensino em assegurar o direito à aprendizagem de bebês, crianças e adolescentes: aulas online,

grupos de pais em redes sociais, adaptação curricular, busca ativa às famílias, entre outros, ficou perceptível que a qualidade da educação também se faz pelas relações entre pessoas, pela socialização e vínculo, e pela vivência no espaço escolar (Criança e Natureza, 2021).

Com o retorno das crianças ao ensino presencial, em 2022 notamos que muitas delas apresentavam o desenvolvimento psicomotor comprometido: na marcha do caminhar, habilidades motoras, baixa autonomia para tarefas simples e insegurança. A maioria das famílias da Unidade, vivem em casas com cômodos reduzidos e sem quintal e as crianças não frequentaram o CEI presencialmente durante o ano de 2020 e 2021, o que pode ter causado tais prejuízos.

Diante das informações acima, este relato tem o intuito de demonstrar práticas psicomotoras usadas para reduzir os possíveis impactos causados pela pandemia do Covid-19, em decorrência do fechamento das escolas, em crianças de 3 a 4 anos em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.

DESENVOLVIMENTO

Materiais e Métodos

Trata-se de um relato de caso, realizado por meio de práticas psicomotoras ofertadas às crianças de idade entre 3 e 4 anos que frequentaram um Centro de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, entre fevereiro e julho de 2022. A idade escolhida se deve a atribuição da professora ao agrupamento.

Buscou-se práticas que utilizassem recursos já disponíveis na Unidade. A participação das crianças aos contextos foi voluntária, respeitando o interesse e envolvimento delas.

A coleta de dados ocorreu através da observação e da fotografia.

O espaço escolhido para as propostas foi a área externa, a fim de possibilitar mais movimentações das crianças e de ressignificar o território, ampliando as possibilidades deste.

Resultados

A oferta das práticas psicomotoras, objetivou, de maneira geral, propor atividades que trabalhasse a relação entre a mente e corpo das crianças de maneira articulada, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico.

Circuito motor

Objetivos: estimular as estruturas psicomotoras, lateralidade, espaço-temporal, equilíbrio, coordenação motora, percepção viso-espacial, sentimento de capacidade.

Materiais: pallets, pneus, madeiras, carreteis, corda; cones.

Os materiais selecionados foram distribuídos de forma a criar um circuito de motor com as seguintes estações: caminhar por diferentes suportes, saltar de diversas alturas, trabalhar o equilíbrio ao andar por barras de madeiras de larguras estreitas, usar a força ao cruzar sob uma corda presa à arvores e passar por uma corda amarrada à cones (Figura 1).

As crianças logo se interessaram em passar pelas estações do circuito, é importante ressaltar que não foi dada nenhuma orientação sobre o que deveriam fazer ou como poderiam. Elas foram estimuladas a pensar e usar diferentes estratégias para realizar suas ações. E ainda, foi possível observar que as crianças mais seguras encorajavam as demais a enfrentar o desafio



Figura 1- Crianças participando do circuito motor

Teia de aranha

Objetivos: estimular o movimento, desenvolver a autonomia, a noção corporal, sentimento de capacidade.

Material: Malha elástica

O cordão de malha elástica foi esticado em forma de teia, com várias voltas entrelaçadas formando diferentes emaranhados em diversas alturas. Para passar pela teia, algumas crianças se agachavam, outras passavam as pernas por cima dos fios, outras passaram de joelho. Nesta prática as crianças também não receberam nenhuma orientação e buscaram formas de ultrapassar o desafio, aumentando sua percepção corporal e ampliando seus movimentos (Figura 2).



Figura 2 – Crianças atravessando a teia de aranha.

Trem de bambolês

Objetivos: estimular o movimento, desenvolver o ritmo no caminhar, a noção corporal, sentimento de pertencimento.

Material: bambolês

As crianças foram encorajadas a colocar o bambolê em volta do corpo e segurá-lo junto com o bambolê do amigo da frente, formando um "trem". Assim, caminharam em fila, respeitando o ritmo do amigo condutor. Nesta proposta, uma criança cria uma possibilidade encaixando os bambolês em uma grelha, passando por eles como em um túnel e é seguida pelos demais colegas (Figura 3).



Figura 3 – Crianças andando em fila, como em um trem. Ao lado, as crianças passam por um túnel de bambolês.

Caminhando sob cadeiras

Objetivos: estimular as estruturas psicomotoras, lateralidade, espaço-temporal, equilíbrio, coordenação motora, percepção viso-espacial, sentimento de capacidade e pertencimento.

Material: cadeiras

As cadeiras foram dispostas em forma de semicírculo, as crianças imediatamente passam a caminhar por cima das cadeiras, respeitando o ritmo do colega que estava à frente. Cada uma anda pelas cadeiras a sua maneira: algumas utilizam o encosto da cadeira como apoio para manter o equilíbrio, outras caminham sem se apoiar. Algumas precisam de ajuda para subir, e logo encontram algum amigo para amparar, outras saltam da cadeira quando completam o circuito, demonstrando muita confiança e percepção corporal (Figura 4).



Figura 4 – Proposta caminhando sob as cadeiras. As crianças caminham a seu modo sob as cadeiras e quando necessário se ajudam.

Argolas

Objetivos: estimular a força e percepção dos pés, lateralidade, espaço-temporal, coordenação motora, percepção viso-espacial, sentimento de capacidade.

Materiais: cadeira, argola e carretel.

As crianças são orientadas a ficarem descalças, sentarem-se em uma cadeira e com os pés colocar argolas que estão no chão em um carretel. É possível notar as diferentes estratégias que as elas criam para realizar a consigna. Algumas utilizam os dedos como pinças, outras apoiam a argola entre os pés. Para outras, o outro pé serviu de apoio para levantar a argola e facilitar a pega com os dedos (Figura 5).



Figura 5 – Crianças colocando as argolas no carretel utilizando os pés.

Pés de latas

Objetivos: estimular a força e percepção dos pés, equilíbrio, lateralidade, espaço-temporal, coordenação motora, percepção viso-espacial, sentimento de capacidade.

Materiais: latas e corda de varal.

As latas foram previamente transformadas no brinquedo pé de lata. As crianças são orientadas subirem nas latas, segurarem nas cordas de varal e caminharem. O primeiro desafio foi de equilibrar-se sob os pés de latas. Após este ser superado, as crianças conseguiram dar pequenos passos usando o brinquedo sustentável.

Esta proposta, foi apresentada mais vezes, e atualmente, as crianças já se sentem seguras para caminhar por percursos maiores (Figura 6).



Figura 6 – Crianças brincando com os pés de latas.

Transferência de bambolês

Objetivos: estimular a força do abdômen, lateralidade, espaço-temporal, coordenação motora, percepção viso-espacial, sentimento de capacidade.

Materiais: cadeiras, bambolês e tatame de EVA.

As cadeiras foram colocadas frente a frente, entre elas um tatame de EVA e em volta de uma das cadeiras bambolês. As crianças foram orientadas a deitarem-se no tatame, e deitadas pegar um bambolê com os braços esticados, dobrar o abdome e transferir o bambolê para a outra cadeira.

Esta proposta foi bastante desafiadora, algumas crianças apoiaram os cotovelos no chão para manter-se com o abdome dobrado, outras conseguiram manter os braços afastados para realizar a consigna (Figura 7).

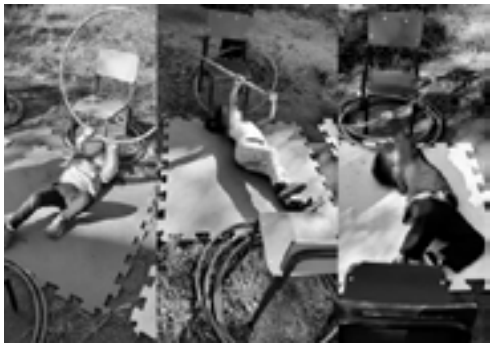


Figura 7- Crianças participando da proposta transferência de bambolês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas mostradas neste relato é uma parte das muitas que realizamos no cotidiano do CEI. Por fazermos parte de uma escola de educação infantil, diariamente as crianças brincam, correm, pulam, dançam, criam e tantas outras ações que também agregam no desenvolvimento psicomotor delas.

Todas as propostas buscaram estimular a psicomotricidade, estimulando o desenvolvimento físico e cognitivo.

A inclusão das crianças nas brincadeiras e jogos estimulou as interações sociais, o que facilitou a formação de vínculos e o bom convívio entre os pares. E ainda, tiveram a oportunidade de experimentar diversas formas de movimento de forma criativa, puderam ampliar sua noção corporal e principalmente, construíram uma autoimagem positiva, diante das conquistas que tiveram a cada vivência. Como dito anteriormente, essas marcas e aprendizagens adquiridas na primeira infância serão carregadas por toda a vida.

É importante ressaltar, que as propostas foram construídas com recursos que a escola já tinha, estes podem ser substituídos ou ampliados de acordo com as necessidades. Além disso, as práticas podem (e devem) ser apresentadas mais de uma vez às crianças, tornandoas ainda mais autônomas na execução destas.

Cabe dizer, que as crianças, ao longo do tempo, passaram a criar desafios psicomotores e a sugerir novas possibilidades de apresentação.

Sendo assim considera-se que a psicomotricidade favoreceu as crianças em uma relação consigo mesmas, com o outro e com o mundo que as cerca, possibilitando-a um melhor conhecimento de seus corpos e de suas possibilidades. Portanto, deve-se adotar práticas psicomotoras no dia a dia da escola de educação infantil, favorecendo o desenvolvimento integral delas.

REFEÊNCIAS

CRIANÇA E NATUREZA. Guia de aprendizagem ao ar livre. Disponível em: criançaenatureza.org.br. Acesso em: 30/07/2002.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. A primeira infância. Disponível em: fmcsv.org.br. Acesso em: 30/07/2022.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. 2ª edição. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

VAZQUEZ, Daniel Arias et al. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. Saúde debate, Rio de Janeiro, V. 46, N. 133, P. 304-317, Abr-jun 2022.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRICIA APARECIDA DA SILVA GRANDE

RESUMO:

Este trabalho visa refletir sobre a música como estratégia para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a re-

lação do aprender e o brincar através da música, considerando que a arte em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras – chave: Arte, Música;. Educação Infantil, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A concepção do aluno de aprender passa pelo principal questionamento do porquê, na educação formal, as escolas de Educação Infantil devem trabalhar com a musicalização?

Esta resposta pode ser melhor explicada quando observamos a questão que passe por entre as práticas musicais encontradas nas escolas e se difunda entre os educadores, a Música é só um conhecimento, mas um conhecimento que desenvolve, amplia os campos a frente de um aluno. Musicalização é um processo de desenvolvimento para um aluno na construção do conhecimento musical com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística.

A música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensinoaprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo,as entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino.

A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino, para isso acontecer é necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são diferentes posições multidisciplinares, nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais, faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional.

Devendo se apresentar maneiras de transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar, a linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensinoaprendizagem.

Quando a criança ouve uma música, ela aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o despertar que floresce o gosto pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando e melhorando sua visão de mundo para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral, quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem Baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar as visões sobre a importância do brincar para a aprendizagem infantil também após diversas leituras sobre os métodos de pesquisa, optei por questionário aberto e fechado para levantar os dados necessários o ensino da Educação Infantil das escolas municipais escolhidas como foco deste trabalho, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino infantil.

A maioria das escolas estão aptas ao trabalho lúdico, ambientes atrativos para o desenvolvimento cognitivo e motor, atendendo às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses mediante ao trabalho realizado na educação relato a importância do brincar, principalmente na infância e que as brincadeiras são relevantes como instrumento pedagógico com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras a grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Nossas crianças, principalmente as menores, se deliciam em meio às tintas, pincéis,

lápis coloridos, papéis diversos, instrumentos musicais, enfim, atividades que lhes desperte a possibilidade de expressar suas emoções, atualmente, todas as escolas possuem em sua grade curricular, porém, na prática, seu estudo, tão importante para a formação integral dos indivíduos, é desenvolvido de forma incompleta e muitas vezes, até errônea em nossas escolas.

Ao visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas, tornando-se, pra mim, o maior legado através de estudos, analisei e trabalhei diversos temas relacionados ao nosso dia a dia enquanto profissionais da educação com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias o ensino nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

Apesar dos avanços tecnológicos, ainda persistem práticas reprodutivas que não exploram a capacidade criativa nem valorizam a arte do aluno visa alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino.

Pouco a pouco, acabamos por perceber que temos na arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar as crianças possuem uma arte, isto é, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas, seu estágio de desenvolvimento mental, e essa linguagem pictórica é uma coisa que existe com seu próprio mérito e não deve ser julgado pelos padrões adultos.

Um papel fundamental na educação das crianças; desenhar, pintar ou esculpir (criar) constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo buscando informações e comprovações do assunto abordado para buscar discutir e apresentar a importância do ensino das artes na educação infantil, o uso da arte na educação para explicar determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção a arte nas crianças é importante, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual uma vez conhecida à 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.

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, a música e também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão.

Segundo SCAGNOLATO, 2006:

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se, de encontro com mais essa parcela de conhecimento sobre a música torna-se mais forte o desejo de aprender que a música está presente de forma significativa no âmbito escolar tornando-se um aliado na formação psicológica e cognitiva da criança. podemos conciliar a arte e a música e suas diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante a infância, usando destas ferramentas para fixação e através das cantigas de roda e músicas infantis. em síntese, conclui-se que a música é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na sua formação a criança recebe estímulos de todas as formas, mas os mais significativos são os conhecimentos adquiridos na escola e a forma com que ela expressa através de seu corpo, o seu entendimento, sua forma de comunicar-se com o mundo dentre os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino, a Lei Nº 11.769 foi sancionada em 18 de agosto de 2008, que possibilitou termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas

de educação básica.

Vale salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita pode-se constatar que a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos, é fundamental que se tenha uma visão ampla e atendimento aos seus direitos de acesso a uma educação democrática e de qualidade.

Do atual contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmarse como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social., na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

Apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos. Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

Em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da autoestima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança.

As brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses e preparam o educando em novas habilidades ao longo de sua aprendizagem mais formal o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio do prazer e a noradrenalina, que estabeleceu que a escola precisa estar atenta ao brincar para possibilitar às crianças um melhor aproveitamento do cérebro para os processos de aprendizagem.

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo téc-

nico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando.

No seu processo educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o envolvimento da arte em nosso dia a dia está muito além do que imaginamos, está no nosso modo de vestir, os lugares que escolhemos para sair, o que comemos, as músicas do momento.

Conhecer todos os costumes diferentes e aprender sobre eles e, principalmente, a conviver com as diferentes formas de expressão o ensino da arte tem, em uma das suas características, ensinar as pessoas a aprenderem a lidar com toda esta diversidade, para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos , vale ressaltar que o professor deve fazer parte do processo criativo da criança, estimulando e deixando de lado seus estereótipos, deixando a criança livre para as suas descobertas.

Através da imitação, e sim, pura expressão e subjetividade e quando se faz uma releitura, implica em colocar e expressar o que se representou do artista e não, simplesmente, copiar a arte é assimilar a mensagem e exteriorizar sua própria ideia sobre este entendimento apresentar aos alunos materiais e deixar os alunos hajam sobre eles não é o suficiente, o professor deve colocar o aluno em situação que o faça criar, estimular a exteriorização de seus sentimentos, colocar sua personalidade na sua criação o professor tem que mostrar ao seu aluno que a arte tem uma historia dentro de um contexto social, onde se era transmitido sentimentos de acordo com a época em que viviam e como o mundo foi se desenvolvendo ao longo dos ano explorar somente técnicas e materiais artísticos não fazem com que o aluno se envolva e de a sua interpretação sobre o que sente e o que vive, também sobre sua visão do cotidiano atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma das competências a serem desenvolvidas na infância, e, como intercâmbio com a comunidade acontecer, mais as famílias dos alunos estarão envolvidas na educação dos filhos, mais próximas as pessoas estarão atuando como educadora durante muitos anos, Teca Alencar de Brito considera-se uma pesquisadora através de seus livros e artigos podemos perceber que a autora busca, constantemente, analisar e refletir sobre o modo como as crianças aprendem a fazem música, e qual é o significado que este fazer musical tem em suas vidas.

Segundo Teca destaca que somos seres musicais, que a música é importante para nossa vida e por isso deve fazer parte do currículo das escolas.

Segundo Teca (Ferramentas com Brinquedos - A Caixa de Música, 2014)

"O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética."

Podemos mencionar como uma importante proposta pedagógica, que visa a formação integral de seres humanos e não apenas, à formação musical especializada, pela pessoa de Koellreutter, uma das personalidades mais expressivas da música e cultura brasileiras, atuando de modo dinâmico, ousado, polêmico e inovador apesar de ser reconhecido como o "grande mestre" de muitas gerações de músicos brasileiros, as reflexões.

Para POLARD (2011):

[...] pesquisas e propostas de Koellreutter para a realização de um projeto de educação musical dirigido a todos, e não apenas aos futuros músicos, priorizando a formação integral dos indivíduos, ainda são pouco conhecidas e entendidas. Este foi um dos principais motivos que me impulsionaram a escrever o livro "

Segundo POLARD, propõem que seguindo determinados princípios, um educador terá uma postura realizável de aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionar tudo, sempre; por fim, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.

A real importância da música na Educação Infantil, o contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilitando o raciocínio o ensino de música nas escolas públicas ou particulares, podem diferenciar no currículo escolar, abrindo portas e possibilitando o acesso às novas culturas, a circulação de informação e conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

A volta da música como parte do currículo das escolas, concretiza e forma esperanças de uma evolução do ensino brasileiro. Incentivar a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente forma seres humanizados e sensibilizados. a música com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação

de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor., motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da

Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo; Peirópolis, 2003.

_____, Teca Alencar de. Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical. São Paulo, Peirópolis, 2001.

ILARI, Beatriz / BROOCK, Angelita (orgs). Música e educação infantil. Campinas, SP; Papirus, 2013.

NÉRICI, Imídeo G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

POLLARD, Michael. Maria Montessori. Rio de Janeiro, Globo, 1993.

ARTEN, Alessandro de Oliveira; ZANCHETA, Sérgio Luiz; LOURO, Viviane dos Santos. Arte e Inclusão Educacional. São Paulo: Didática Brasil, 2007.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL

PAULA APARECIDA ROSSI

RESUMO:

As mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou nas últimas décadas, bem como os demais países durante a Pandemia que se iniciou no final de 2019 e perdura até os dias de hoje, influenciaram não só a educação como um todo, mas, também no contexto da Educação Infantil fazendo com que o magistério questione seu papel como inclusiva na sociedade do conhecimento. A Educação Básica se encontra atualmente em um cenário turbulento no que diz respeito à educação, uma vez que os conteúdos e aulas vêm buscando alternativas para desenvolver atividades remotamente e presencialmente. Assim, este artigo buscou situar o contexto educacional no cenário atual que o mundo atravessa em tempos de pandemia, abrangendo a visão da infância, as relações entre escola e a criança bem como os desafios relacionados ao retorno presencial. A discussão sobre o assunto foi baseada em revisão da literatura sobre o assunto. Os resultados encontrados mostraram que é preciso pensar na recuperação das aprendizagens a fim de diminuir e se possível eliminar possíveis lacunas do período remoto.

Palavras – chave: Educação Infantil; Ensino Presencial; Pandemia.

ABSTRACT

The changes that Brazilian society has gone through in recent decades, as well as other countries during the Pandemic that began at the end of 2019 and continues to this day, have influenced not only education as a whole, but also in the context of Early Childhood Education making the teaching profession question its role as inclusive in the knowledge society. Basic Education is currently in a turbulent scenario with regard to education, since the contents and classes have been looking for alternatives to develop activities remotely and in person. Thus, this article sought to situate the educational context in the current scenario that the world is going through in times of pandemic, covering the vision of childhood, the relationships between school and the child as well as the challenges related to face-to-face return. The discussion on the subject was based on a review of the literature on the subject. The results found showed that it is necessary to think about the recovery of learning in order to reduce and, if possible, eliminate possible gaps from the remote period.

Keywords: Early Childhood Education; On-site Teaching; Pandemic.

INTRODUÇÃO

Durante séculos não houve instituições dedicadas as crianças. Nas sociedades europeias, durante a Idade Média, predominava a infância limitada a um período relativamente curto e frágil, em que as crianças eram vistas e tratadas como miniadultos e não havia nenhuma instituição exclusiva que cuidasse deles.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e as propostas pedagógicas existentes devem considerar princípios estéticos, abordando diferentes manifestações artísticas, cognitivas e culturais levando em conta a heterogeneidade cultural, étnica, religiosa e social da vida do aluno e também da comunidade em que a criança está inserido.

A Educação Infantil proporciona uma linguagem que organiza o pensamento cognitivo e organiza os signos a serem desenvolvidos no espaço e no tempo, trazendo a possibilidade de trazer à criança uma reflexão sobre o mundo.

As mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou nas últimas décadas, e em especial durante a pandemia desde o começo de 2020, afetaram não só a educação como um todo, mas também o contexto da Educação Infantil, fazendo com que o ensino desafie seu papel como sociedade do conhecimento (GRANDISOLI, 2020).

A Educação Básica está atualmente em um cenário turbulento no que diz respeito à educação, pois os conteúdos e as aulas buscam alternativas para desenvolver atividades remotas para os estudantes com comorbidades e o retorno presencial ao mesmo tempo.

Assim, justifica-se o presente artigo a partir da evolução com relação a visão de infância e de escolaridade, já que ocorreram mudanças consideráveis no que diz respeito à concepção de infância e a educação nos dias atuais. Desta forma:

Com efeito, a escola está associada à construção social da infância, dado que, (sic) a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória (SARMENTO, 2003, p. 3-4).

Portanto, é fundamental garantir o ensino presencial nesta fase escolar, ajudando as crianças a compreender e construir seu cotidiano e parte de seu mundo a partir de diferentes linguagens. Por isso, o presente artigo discute as implicações da Educação Infantil no desenvolvimento de crianças de creche e pré-escolar, abordando inicialmente uma discussão histórica das concepções de infância.

Os resultados indicaram que o ensino presencial nesta fase é de fundamental importância para seu desenvolvimento sociocognitivo, pois estamos em tempos de ensino a distância devido à pandemia.

DESENVOLVIMENTO

O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA: BREVE HISTÓRICO

Discutir a infância nem sempre é fácil. No entanto, para se ter uma noção global do que acontece nessa fase, é preciso voltar à infância do ponto de vista histórico, pois a infância em si não existia já que:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

Segundo Ariès (1979), nas sociedades europeias, durante o período medieval, o que prevalecia era uma infância limitada por um período relativamente curto e frágil, em que as crianças eram vistas e tratadas como jovens adultos. Eles eram obrigados a realizar as tarefas como tal e permaneciam nos mesmos locais que os adultos, sem nenhuma instituição exclusivamente para seus cuidados.

Como problema, temos o sentimento predominante de indiferença, pois a infância foi um período frágil e a possibilidade de perder filhos era muito alta. Era comum não ver pais ou principalmente mães lamentando a morte de um filho, primeiro porque as famílias eram geralmente muito grandes e depois porque a infância não exigia sentimentos paternos.

Essa situação começou a mudar apenas a partir do século XVIII, quando finalmente foi possível reduzir a mortalidade infantil, e o sentimento em relação à infância começou a se desenvolver, principalmente por parte dos familiares e da sociedade (ARIÈS, 1979).

Os termos criança e infância não são considerados sinônimos: a história da infância não é exatamente uma história das crianças, mas das representações que fazemos delas, pois temos poucas evidências de como elas viveram, como foram tratadas [...] (BUCKINGHAM apud SACRISTAN, 2005, p. 26).

A partir do momento em que as instituições escolares surgiram, elas se tornaram, segundo Narodowski (2001), instituições específicas para a educação de adultos. Nesse momento de reconhecimento da infância e de sua institucionalização, surgiu a ideia da incompletude das crianças, oriunda de Platão. Essa visão platônica da infância via as crianças como o futuro da nação e, portanto, deveriam ser educadas.

Uma criança nascida nessa perspectiva é vista como suas necessidades, sua ausência, que deve ser superada, portanto, pela maturidade que ela se torna de acordo com sua faixa etária e com a educação que lhe é dada. Com essa fragilidade física e moral, a criança precisa ser organizada e treinada para poder viver socialmente. O adulto, neste caso, é aquele que ora lhe dá liberdade, ora o reprime, equilibra e controla as ações da criança (BOTO, 2002).

Assim nasceu o conceito de disciplina centrada na infância. As instituições educacionais começaram a surgir nessa fase com o intuito de controlar e direcionar a infância, encarando a criança como um ser incompleto e inexperiente. A socialização pelas instituições também começou a surgir como neces-

sidades e deveres de aprendizagem, trazendo consigo uma padronização do ambiente escolar, como a disciplina mental e corporal (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003, p. 4).

Ao longo do tempo, houve a necessidade de criar e repensar novos conceitos educacionais. O conceito de criança e infância que deu origem às instituições escolares também deve ser repensado, para que possa emergir outro retrato da infância, direcionando outros pontos de vista, pois: se a escola da criança pequena precisa ser preparatória e dar continuidade ao ensino fundamental, escola, então nós, como educadores, já presos por uma forma que acaba sendo uma repressão (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Ou seja:

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos (grifo nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (grifo do autor) em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

Apesar disso, retroceder à infância em termos da inferioridade com que se tratou há algum tempo em relação à idade adulta, da incapacidade que lhe é atribuída, da pretensão dos adultos quererem controlá-la, definindo os caminhos que as crianças devem seguir, não é mais admissível.

A ideia de que a infância não pode ser associada às crianças não pressupõe uma temporalidade linear. A infância funciona como um símbolo de afirmação, um espaço de liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, ligada a uma imagem de ruptura, descontinuidade, no sentido de desobediência (CARVALHO et al, 2015).

Portanto, diante do exposto, é necessário reconfigurar as práticas escolares e repensar a visão de criança que todos nós temos:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como 'a criança' ou 'a infância', um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros 'o que as crianças são e o que a infância é'. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos 'entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser' (DALHBERG, 2003, p. 63).

Por fim, quando a percepção das crianças e da infância muda, e começa-se a compreendê-las, é possível abrir novas possibilidades para modificar também a forma como se trabalha com elas. O pluralismo infantil deve despertar a visão educacional sobre o que as crianças realmente se importam, começar a ouvir, ver e considerar, a fim de enriquecer sua prática educativa.

Consequentemente, a prática deixa de ser centrada no adulto e suas expectativas, o que abre caminho para que as crianças se tornem protagonistas em seus próprios processos de ensino e aprendizagem.

RETORNO PRESENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nos últimos anos, um grande desafio na educação infantil tem sido organizar ferramentas que possam dar suporte educacional às famílias e crianças na fase de distanciamento social necessário ao isolamento. O diálogo em sua essência deve funcionar como um espaço alegre e criativo, e se distanciar dos passos estreitos do mundo. Porque na modernidade essa inter-relação esteve intimamente relacionada ao trabalho de professores e alunos (SILVA, 2014).

Durante a mentoria por meio do ensino a distância, os participantes estão cientes da falta de praticidade estrutural. O sistema faz com que a própria sociedade questione seu desempenho, a melhoria do processo cognitivo e a influência das crianças e, ao mesmo tempo, exige que os professores reformulem para oferecer um método de universalidade que satisfaça os problemas de aprendizagem dos alunos.

O Ministério da Educação (MEC) havia prorrogado a autorização para essa modalidade de ensino até 31 de dezembro de 2020 e acordado excepcionalmente, em termos de disciplinas presenciais, em trajetórias regularmente autorizadas, utilizando arquivos educacionais digitais, tecnologias do conhecimento e comunicação ou mídia convencional (BRASIL, 2020).

Com a continuação da Pandemia no ano de 2021 e consequentemente agora em 2022, a solução até quase o final do ano passado foi a de trabalhar com as crianças no ensino híbrido, uma mescla entre ensino presencial e a distância.

Desde então, os professores têm experimentado esse novo mecanismo de ensino filmando vídeo aulas e enviando atividades por meio da execução do currículo, determinado pelas unidades didáticas e selecionado com base nos temas representativos de cada instituição.

Em todo o mundo, a adesão às normas de Educação a Distância que funcionam em formato virtual, como questões de horários escolares, reuniões e métodos virtuais, baseiam-se na atual situação de calamidade, elucidada neste campo (BRASIL, 2020).

Além de enfrentar as repercussões da

epidemia, a tecnologia e suas possibilidades e, por vezes, os problemas causados pela escassez, há também importantes fatores próximos ao ambiente familiar, o que permite mensurar o estado do estudo domiciliar e as dificuldades de muitos para se adaptarem.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação e a Lei Nacional de Diretrizes e Fundações da Educação (LDBEN) já previam a extensão dessa modalidade de ensino por períodos de emergência.

Neste momento, a Educação precisa continuar se adaptando aos recentes métodos didáticos legitimados no uso de dispositivos e Tecnologias de Educação e Comunicação Digital (TDIC), a realização de atividades não presenciais tem se revelado como uma provável forma de minimizar os danos decorrentes do isolamento social (RIBEIRO e CLIMACO, 2020).

Em relação à Educação Infantil, a possibilidade às vezes se agrava, pois muitas redes não conseguiram atingir todas as crianças na educação a distância. Os professores disponibilizaram as aulas por meio de grupos de whatsapp ou outras plataformas, enviando jogos e atividades na tentativa de melhor atender as mesmas

A demanda é muito limitada e a base é visível e sensível, ou seja, é preciso rever se essa modalidade de ensino está realmente atingindo a todos, pois, infelizmente, as desigualdades sociais no Brasil são muito intensas, fazendo com que crianças que não tinham computadores e internet ficassem de fora da educação (GRANDISOLI, 2020).

No ano de 2021, com base nas diretrizes e decretos estabelecidos pelos governos brasileiros, foi possível retornar às aulas presenciais com base no rodízio de alunos nas salas de aula e monitoramento remoto para quem optou por isso tipo de ensino, devido à continuação da pandemia:

Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano. tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades.

(LINHARES e ENUMO, 2020, p. 4).

Esse retorno pode ser entendido como essencial a partir do ponto em que na Educação Infantil esse contato e o desenvolvimento de prioridades curriculares são fundamentais, assim como o resgate da aprendizagem.

Embora existam inúmeros professores que ensinaram online, apesar dos muitos esforços, é necessário repensar essa abordagem, pois nessa faixa etária a criança não tem autonomia suficiente para acompanhar sozinha, por exemplo, e ainda pensar em quem vem de uma família de baixa renda, o que pode limitar o acesso ao ensino a distância (CUNHA, 2020).

Pelo que foi observado nesses dois últimos anos, as práticas se mostraram muito importantes em relação ao que é a Educação Infantil, uma vez que estão na escola, sua visão de mundo e o contato com pessoas diferentes tendem a ampliar seu repertório cultural.

A escola deve dar continuidade ao trabalho iniciado em casa, ampliando o contato com a aprendizagem e a autonomia, proporcionando oportunidades de aprendizagem mesmo para aquelas crianças que não tiveram acesso ao ensino remoto em casa durante a pandemia (CUNHA, 2020).

Assim, os professores devem utilizar estas estratégias metodológicas, a partir das relações sociais expandidas, levando as crianças a descobrirem coisas novas diante de uma realidade diferente da sua e fazendo com que elas possam compreender o mundo que as cerca através de estímulos, desenvolvendo-as integralmente.

PRÁTICAS QUE AUXILIAM NO RETORNO

Sobre a prática pedagógica dos professores é preciso se preocupar com a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, capaz de formar crianças autônomas, responsáveis e colaborativas, com atividades permeadas de significado e rompendo com divisões arbitrárias de tempo, espaços e materiais. Ainda, as concepções encontram-se presentes nos diferentes documentos norteadores da Educação Infantil (KIRCHNER, 2020).

O professor desta etapa escolar deve se mostrar bastante flexível quanto às práticas, adotando uma diversidade metodológica, dentre elas os ideais da Escola Nova, priorizando o protagonismo infantil e permitindo a construção do próprio conhecimento. Os recursos utilizados foram os mais variados possíveis, com acesso na escola e que remetem ao dia a dia das crianças.

A relação entre professor e educando deve ser muito boa, principalmente em se tratando do respeito entre ambos. Ainda, quanto ao processo de avaliação nesse período de pandemia, pensando na recuperação das aprendizagens, a mesma deve ocorrer através do acompanhamento, observação e relatório do percurso individual (SILVA, 2020).

Assim, no caso da Educação Infantil deve haver momentos significativos de vivências e interações. Pode-se citar de forma detalhada algumas atividades que podem contribuir para esse retorno presencial. As vivências são inúmeras e uma das que mais envolvem as

crianças são as rodas de leitura ou de cantigas.

As crianças costumam gostar de cantar e dançar, são adeptos aos movimentos corporais, participando e contribuindo para escolher as atividades, possibilitando a construção do próprio conhecimento e respeitando suas opiniões o que auxilia reconhecimento de palavras e do vocabulário.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia na primeira infância, o cuidado consigo e com seus pertences, é algo que o grupo deve desenvolver. Eles se tornam capazes de se trocar, reconhecer e guardar seus pertences, ir ao banheiro e beber água sozinhos, se alimentarem sem auxílio dos adultos e criar autonomia para tomar suas próprias decisões (KIRCHNER, 2020).

Ainda, pode-se trabalhar a alimentação e o meio ambiente através de projetos como a Horta, desde a preparação da terra, a escolha das sementes e mudas, a rega, o acompanhamento do crescimento e a colheita, sendo possível degustar.

Também pode-se trabalhar a Cultura Africana, com o propósito de ensinar o respeito a natureza, a terra e a culturas diferentes. Para isso, podem ser utilizadas canções, pinturas, filmes, livros, jogos e histórias, desenvolvendo o gosto por uma nova cultura.

Por fim, outra atividade a ser destacada envolvendo a culinária, ajuda as crianças a desenvolver habilidades e apreciar a arte das receitas, a contagem de ingredientes, a participação no preparo de seus próprios alimentos e a utilização de utensílios domésticos.

Essas e outras práticas se mostram muito importantes na Educação Infantil, uma vez que a criança matriculada na escola, a sua visão de mundo e o contato com diferentes pessoas tende a aumentar seu repertório cultural.

Assim, pode-se buscar por uma linha pedagógica que vise o desenvolvimento integral da criança, escolhendo atividades fundamentadas que priorizem as brincadeiras, os movimentos corporais, as músicas e historias, sempre com o olhar atento do professor quanto a organização dos ambientes.

Além disso, é preciso que a escola oferece formação continuada, ainda mais com tantas exigências educacionais devido a pandemia, contribuindo para a troca de experiências que envolvem o dia a dia e onde os professores podem participar de momentos de discussão e reflexão sobre as práticas, a partir das articulações desenvolvidas pelo coordenador, contribuindo para a prática docente e para a melhoria do processo educacional (KIRCHNER, 2020).

O papel das brincadeiras neste processo devem envolver escolhas que auxiliem o desenvolvimento da criança, ampliando seus conhecimentos de mundo e socializando-a com as demais, contribuindo para a memória, a linguagem, a percepção, a criatividade e as diferentes competências e habilidades necessárias para desenvolver as estruturas psicológicas e cognitivas das mesmas.

Quanto ao papel dos jogos no desenvolvimento cognitivo das crianças, pode-se citar que:

Os jogos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dele que a criança aprende a operar o significado das coisas sendo um passo importante para o pensar um conceito baseado no significado das coisas e não nos objetos. A criança não converte o significado de uma hora em outra (VYGOTSKY, 1994, p. 54).

O objetivo do retorno presencial dentre outras questões está relacionado as vivências fora do contexto escolar trazendo a aplicabilidade do conceito de docência, observando-se a organização, a orientação pedagógica; e realizando o plano anual e de aula, a recuperação das aprendizagens, a sondagem, o diário de classe, dentre outras ações pedagógicas, participando ativamente a fim de promover uma cultura escolar baseada na autonomia, na resolução de problemas e no encaminhamento adequado dos mesmos, pensando no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Lembrando que a situação atual da pandemia não representa um evento passado com características semelhantes, considerando não apenas a questão de ser um evento de estresse prolongado, mas também muito limitado pela escala de distanciamento social e pela ruptura dos mecanismos de proteção ampliada do indivíduo. Nesse sentido, ainda é difícil avaliar especificamente os efeitos psicológicos no desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso particular das crianças e sua relação com a Internet, em um contexto geral, quando a orientação é boa e acompanhada por um adulto, pode influenciar positivamente para que a criança se desenvolva e aprenda, inclusive em relação à alfabetização digital, porém, em relação até o momento atual, surge a dúvida de como garantir a educação dos alunos em tempos de pandemia.

Pensando na criança, ela se desenvolve brincando, mas adquire conhecimentos para sua realidade. Ou seja, o jogo deve estar presente em todas as fases da vida, para que o encanto do mundo ao seu redor não se perca. E a Educação Infantil é a melhor fase para que isso aconteça.

Embora existam inúmeros professores que ensinam online, apesar dos muitos esforços, é necessário repensar essa abordagem, pois nessa faixa etária a criança não tem autonomia suficiente para acompanhar sozinha, por exemplo, e ainda pensa em quem vem de

uma famílias de baixa renda, o que pode limitar o acesso ao ensino a distância.

No entanto, há outro ponto em que a educação online, que parece estar intimamente relacionada à inclusão, excluiu em vez de incluir. Quantas crianças que não estavam na escola e não tinham recursos. Portanto, os profissionais devem trabalhar duro para garantir que essas crianças sejam atraídas ao máximo, a fim de recuperar as aprendizagens, para preencher essas lacunas.

Nessa perspectiva, entende-se que esse modelo está fundamentalmente relacionado à única forma de reduzir os danos potenciais à educação, pois é a solução mais consistente que o sistema encontra. Espera-se que os profissionais e a sociedade se adaptem às novas abordagens durante a pandemia, lembrando que o ideal na Educação Infantil é o contato com a criança.

Assim, o professor deve estar sempre em consonância com a situação real das crianças para facilitar a formulação e o planejamento de seus objetivos, e se esforçar para enfatizar o jogo como uma importante ferramenta social e instrumento de promoção do ensino. Atitude satisfeita, agradável e de qualidade, descartando a ideia de um simples hobby.

Brincar como objeto da Educação Infantil e observar a contribuição para o desenvolvimento intelectual e físico das crianças tendo como foco principal o desenvolvimento cognitivo e outras habilidades. O brincar está muitas vezes relacionado à desordem, por isso, é muito importante organizar as atividades dentro da escola.

Os professores devem buscar conhecimento e ferramentas para promover situações de aprendizagem para crianças por meio de atividades significativas e envolventes para cultivar a alegria de aprender.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História Social da Infância e da Família. Rio de Janeiro: LCT, 1979.

BOTO, C. Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN, M. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, p. 11-60, 2002.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6 de 2020. Disponível em: . Acesso em: 02 fev. 2022.

CARVALHO, D.M.; ARAÚJO, S.C.F.; PINHEIRO, F.V.R.; DIAS, L.S. Educação Infantil:

desafios e perspectivas. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18440_9156.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

CUNHA, P.A. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. 2020. Disponivel em: https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/. Acesso em: 06 fev. 2022.

DAHLBERG, G. Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas

PósModernas. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRANDISOLI, E. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/educacao-epandemiadesafios-e-perspectivas/. Acesso em: 06 fev. 2022.

KIRCHNER, E.A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

LINHARES, M.B.; ENUMO, S.R.F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/; ACESSO EM: 08 FEV. 2022.

MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NARODOWSKI, M. Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

RIBEIRO, M.P.; CLÍMACO, F.C. Impactos da Pandemia n a Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020).

SACRISTÁN, J.G. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In:

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). Crianças e Miúdos. Perspectivas

SócioPedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível em: . Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, N.Z. A importância do Lúdico na Educação Infantil. UTFPR. Medianeira. PR. 2014.

SILVA, R.J.B. Reflexões acerca do trabalho home office ocasionado pela pandemia do Covid-19. Rev. Humanidades & Tecnologia (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 25- jul/set. 2020.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

RAQUEL DIAS PEREIRA

Resumo:

Vivenciamos uma etapa onde muito se fala sobre a educação e a inclusão social. No que diz respeito a obrigatoriedade a legislação é explicita, no entanto não basta apenas a inserção dos alunos com necessidade educacional, é precioso ir além, buscar e criar meios para que todos possam desenvolver suas capacidades em face ao ensino aprendizagem. Frente a essa temática o estudo busca refletir sobre o desenho infantil, de modo que o mesmo nos possibilite identificar sua influência norteadora no pensamento e no desenvolvimento da criança no inicio da vida escolar e a inclusão daqueles cujos são portadores de necessidades espaciais. Sabendo-se da importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança o estudo busca uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, norteado em referencias buscamos compreender as inúmeras interpretações passíveis de serem feitas nos desenhos infantis. Esta monografia objetiva buscar metodo logias e discutir o conceito de infância e os diferentes modos de linguagem que envolve a Arte e a alfabetização. Embasados nas teorias de grandes autores será apresentado a importância acerca da inclusão social. De modo sucinto será abordado às especificidades do desenho infantil de forma, a saber, como estimular as crianças, visando uma melhor progressão do seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Por meio de pesquisas buscou compreender esse paradigma e objetiva fazer uma reflexão acerca dos conceitos e preceitos da legislação e da prática pedagógica vinculada no campo da arte visual enfatizando o desenho . Para atingir tais objetivos e atingir o pressuposto almejado utilizaremos pesquisas bibliográficas, levantamento de obras referentes ao tema, onde por meio de publicações científicas e a partir das discussões teóricas será concluindo a pesquisa sobre a importância da Arte na inclusão social.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Inclusão Social; Grafismo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

We experience a stage where much is said about education and social inclusion. Regarding mandatory legislation is explicit, though not enough to the integration of students with educational needs, is precious to go beyond, to seek and create means for everyone to develop their skills in relation to teaching and learning. Faced with this issue the study seeks to reflect on the children's drawing, so that it allows us to identify a guiding influence on the thinking and development of the child at the beginning of school life and the inclusion of those whose are carriers of spatial needs. Knowing the importance that the design has to child development study seeks a re-reading of established authors and advocating this line of research, guided by references we try to understand the many interpretations that can be made in children's drawings. This monograph aims to seek methodologies and discuss the concept of childhood and the different ways of communication that involves art and literacy. Based upon the theories of great authors will be presented on the importance of social inclusion. In brief will address the specificities of child drawing shape, namely, how to encourage children to better progression of their cognitive. Through research sought to understand this paradigm and aims to reflect about the concepts and precepts of law and teaching practice linked in the field of visual art emphasizing the design. To achieve these objectives and achieve the desired assumption will use literature searches, survey works on the topic, which through scientific publications and from theoretical discussions will be completing research on the importance of art in social inclusion.

Keywords: Childish Drawing; Social Inclusion; Design; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa norteia pela busca e identificação sobre a influência do trabalho com artes, desenho na educação infantil e sua percepção na tangível da inclusão social. Diante deste contexto, realizou-se um estudo bibliográfico a fim de coletar dados suficientes para desenvolver as páginas do trabalho.

Este estudo foi embasado decorrente das inquietações que nos acompanharam ao longo do trajeto acadêmico e enquanto profissional atuante da área. Convém ressaltar que a dissertação desta pesquisa é dada por investigação bibliográfica para fundamentar e enriquecer a temática. Há, no entanto passos largos e com lentidão acerca da Educação Social. Diante deste contexto fica evidenciado que abordar a temática não é apenas um fato de modismo, nem tão pouco considerá-la uma tendência no espaço pedagógico, mas sim uma indagação naquilo que consta como questão de direitos humanos.

O pressuposto de cidadania se constitui em um envolvimento atuante e consciente de todos os cidadãos. Entretanto, é preciso ser capaz de enxergar os contornos sociais de modo sucinto e crítico, reconhecendo as diferenças históricas e culturalmente constituídas. De modo que a cidadania também é um método de inclusão organização e plani-

ficação das condições necessárias de vida em sociedade, torna-se imprescindível delinear propósitos de vida comuns que acondicionem os valores humanos e que refreiem de algum modo as desigualdades e injustiças sociais.

A escolha do tema "A inclusão social e o ensino de Artes Visuais" se deu pela nossa preocupação e necessidade em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma educação de qualidade, que comporta as diferenças e sabe trabalhar com a inclusão. Por se tratarem de crianças e adolescentes, é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho numa totalidade.

Tendo como objetivo de estudo compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. O trabalho tem como objetivos específicos identificar essa relação existente entre educação e inclusão e artes visuais fazendo um paralelo amparado pelos renomados autores citados nas referencias bibliográficas a fim de concluir de maneira objetiva a nossa pesquisa.

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo e sua contribuição na inclusão escolar, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis.

Na realidade escolar essas especificidades são explicitadas quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento abaixo do esperado, ou abaixo daquilo que é considerada normal na esfera educacional. Assim no processo pedagógico é diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica a qual por meio de autores referenciados certifica nossas escritas onde num primeiro momento disserta sobre a educação de ontem e a da atualidade, na qual sofremos frequentes mudanças quanto às formas e maneiras de ensinar, em especial acerca da educação especial.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Falar em educação escolar, primeiramente nos remete a escola e se a mesma cumpre eficientemente esse papel. É comum ouvir na atualidade frases que apresentam a escola de nossos antepassados com um modelo de ensino estruturado e produtivo. " Antigamente se aprendia mesmo ", dizem alguns," naquele tempo os alunos eram bem mais educados ", dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares centenárias, buscando criar novas oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.

Nunca passou tanto tempo em educação como nos dias atuais. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumirá em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços

entre família e escola para obter resultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.

Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje, o qual e o mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda param dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.

Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingresso em uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida como uma pressa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.

A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Disso deriva nossa idéia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.

Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas principalmente utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia.

O reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos

casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo (THURLER, 2001, p. 37).

Para Fullan e Hargreaves (2000) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo à mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29), "não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível".

De acordo com Philippe Ariés (2001) esse sentimento teve inicio no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da peculiaridade e da particularidade infantil, particularidade essa que ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que neste período da história representava um grande acontecimento, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênios (1981) fundamenta sobre a importância desse período e suas influencia na vida do ser humano.

Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a óptica, geografia, Metafísica, ciências Físicas cronologia, história, aritmética, geometria, astronomia, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, política, moral (ética), economia doméstica, religião e da piedade.

Diante dos fatos citados podemos perceber, que não foram poucas as inquietações de Comênios (1981) em relação ao que a criança até 6 anos deveria aprender. Entretanto não podemos deixar de citar que o Plano da escola Materna, elaborado por Comênios (1981), apresentou aspectos importantes que, até hoje, são fundamentais na elaboração de propostas educativas junto à criança.

A Arte foi incorporada ao léxico acadêmico e passou a ocupar um universo com grande significância nos debates sobre a função da arte na educação atual. Após o período da década de 1970, Ana Mae Barbosa desencadeou uma reflexão sobre o ensino de arte no Brasil por meio de suas elaborações teóricas.

A princípio, no entanto pode-se considerar que essa abordagem não possui diferencial, porém ao buscarem concepções teóricas e razões epistemológicas que a embasou, se verifica a divisão em vários posicionamentos sobre a função da Arte.

Para Barbosa (2008) todo o esforço acerca da ampliação dos conhecimentos artísticos e estéticos dos outros é Arte-educação. Assim sendo a Arte é visível no museu ou na rua, quando há uma imensa obra de arte pública.

Sucinta Barbosa (2008) que o professor pode inovar para prender a atenção dos alunos quando ministra arte, levando-os ao contato direto com o fazer artístico e fazendo-os pensar no que estão vendo, sentindo e apreciando a Arte. A Pedagogia Questionadora de Paulo Freire é ainda a melhor estrada e incita a pensar e formular significados.

O primeiro referencial teórico norteador da Arte nacional realça o desenvolvimento criativo e estético dos alunos, sobretudo no referido aos seus processos de produção e apreciação artística. Este referencial é denominado de histórico-social, devido incorporar em seu seguimento teórico-metodológica e a relação com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte.

Arte-educação seria certa epistemologia da arte. A Proposta Triangular integra os componentes: a "leitura de obra de arte", a "história da arte" e "a criação" (fazer artístico). Porém, nenhum deles desenvolvido de forma isolada corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2004, p. 32).

Esse referencial designa para uma conexão do fazer, do representar e do exprimir. Deste modo, em um abrangente contexto histórico-social que engloba o artista, sua obra artística, os difusores de comunicação e o público, a Arte é apresentada como produção, construção e trabalho. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artística, a arte educadora vinculado ao referencial histórico- social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E o estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990, p. 51).

Os professores que seguem o referencial histórico-social são remanescentes ou originados da Escolinha de Arte do Brasil e da ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em consonância ao referencial histórico-social embasado no modelo e no conteúdo, se desenvolveram a partir de meados do século XX, reflexões que abrangem as questões referentes a posição do arte educador diante da sociedade e a relação da arte com o público, são chamados de referenciais modernistas da Arte-educação.

Artes Visuais e a educação especial

Nessa relação das artes visuais com o contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. Segundo Rocha (2008) com base em Vygotsky apud Stumm (2004):

A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2004, p. 362).

A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem. E, um dos objetos de estudo neste projeto foi o desenho, sendo que nos ateremos a ele como linguagem e elemento de mediação em Educação Inclusiva.

Selecionou-se o desenho, pois nele é percebida a relação da criança com o meio, o que auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológicas. Na perspectiva de Pillar (1996)

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 1996, p. 36).

Ainda aponta que crianças com necessidades especiais, estão simplesmente passando pelos estágios de desenho num ritmo mais lento do que a criança regular.

Segundo Cox (2001) pode-se encontrar referências ao emprego do desenho para diagnosticar as capacidades e estado mental das crianças, como a maturidade intelectual, as dificuldades de aprendizagem, personalidade, ajuste emocional, entre outros.

Considerando a Educação Inclusiva em sala de aula, os educandos com necessidades educativas especiais, por meio da integração sociocultural com as crianças sem necessidades educativas especiais, podem trocar experiências, o que propicia a construção de relações sociais com o meio, a compreensão das diferenças, de como lidar com diversas situações, ampliando seu repertório visual, no qual se insere o desenho.

Nessa perspectiva, a arte é um fator importante em Educação Inclusiva, pois possibilita que a criança, além do reproduzir como comunicador social desenvolva a intuição, a percepção, as habilidades motoras, sendo fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e expressão individual.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Arte têm sido discutidos e analisados em vários âmbitos, mas estava faltando este olhar específico da educação especial. Ao observarem-se os documentos e outras estratégias de intervenção percebe-se a preocupação com as novas diretrizes mundiais que tratam do respeito às diferenças, da crítica aos atos discriminatórios, da inserção de valores éticos e culturais, e da apreensão desses valores como uma das metas prioritárias da ação pedagógica.

Tais ideias embasam os PCN de Arte e visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas

possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCN procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortalecimento da cidadania, preparando os alunos para a vida.

Mas será que os professores de arte, em suas práticas, estudos e reflexões sobre os PCN, estão realmente conscientizados sobre a extensão da diversidade cultural, e para agir com a arte junto a diferentes alunos, principalmente às crianças e jovens portadoras de deficiências, ou para compreender os benefícios que a inclusão e a integração podem trazer para todos? Sobre essas questões parecem existir ainda muitas lacunas. Elas se manifestam quando os professores não têm clareza de suas ações profissionais ou das possibilidades que a Arte tem.

Para a viabilização de projetos de arte que inclua os portadores de necessidades especiais é preciso conhecer-se a extensão de suas dificuldades, e saber como tratar o domínio de linguagens artísticas e a busca de novos caminhos e novas manifestações do pensar e do agir; bem como uma maior integração.

Os procedimentos em arte são direcionados para o conhecimento de saberem artísticos e estéticos, mas também estão assentados em princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua.

Se forem desenvolvidos adequadamente, os cursos de arte favorecem a apreensão desses princípios e podem abrigar outros conhecimentos, atendendo as propostas de integração social e transição para futuras inserções profissionais. São os saberes que cercam uma educação para a experiência, a descoberta, o autoconhecimento.

É importante explicitar-se também as possibilidades integradoras do ensino e da aprendizagem artística e estética na escola para que os professores que lidam com a arte possam compreender a abrangência do seu papel e saber; primeiro, se estão incluindo ou excluindo as crianças e jovens da

experiência da arte, e, em segundo lugar, se entre elas também incluem as portadoras de deficiências mental, física, visual, auditiva e múltipla, por exemplo.

Por outro lado, para que se possa tratar efetivamente da inclusão, há necessidade de preparação profissional e de inúmeras adaptações organizacionais na escola, currículos etc.

Finalmente, se esperamos uma atuação profissional consistente e que atenda tais expectativas, devemos pensar nos cursos de formação dos professores de arte. Isso quer dizer que os cursos devem prepará-los discutindo questões como essas que apresentamos, e abrir espaços para as pesquisas e estudos de educação especial, com fundamentação teórica e experiências práticas em ateliês, centros de saúde, centros de convivência, lares abrigados, hospitais, enfim tanto na escola como na comunidade em geral.

PORQUE A CRIANÇA DESENHA

É sabido que a criança desenha por vários motivos e podemos considerar que ela desenha porque tem vontade, para se divertir, por necessidade, para se expressar, para explorar um novo material ou até mesmo para chamar atenção. A criança pode desenhar para se auto afirmar, para se entender, para entender e elaborar o mundo a sua volta. Todas essas razões podem levar a criança a desenhar, mas sem dúvida juntamente com isso, a principal função do desenho é a comunicação.

De acordo com Duarte (2001) existe uma indissociabilidade entre objeto, representação e palavra. Tanto a representação gráfica quanto a oralidade, reproduzem, repetem, em contra partida mantém o significado. Duas camadas de expressão ocorrem simultaneamente revelando um único discurso. Passa a existir uma coesão entre a percepção e a memória, fazendo a figura do objeto, enquanto a palavra o indica, o nomeia. A partir da fotografia se protagoniza a cena e o sentido se revela.

Pode-se caracterizar o desenho como um momento, e um movimento de acesso a realidade, e como uma ação de pensamento. O desenho ali representa experiências concretas da vida. O desenho, ligado às atividades do pensamento e à linguagem verbal, nomeia objetos, qualifica personagens, descrevem cenários, ou combinam cenários e personagens demonstrando possibilidades de ações humanas (DUARTE, 2001, p. 114).

A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDIK, 2003, p. 51).

Deste modo, trabalhamos visando a perspectiva de que são conteúdos presentes nos desenhos infantis, o cotidiano da criança, as relações de valores e importância dada aos acontecimentos.

Acredita-se que o meio onde a criança vive e as pessoas com que convive aparecerão com mais frequência em seus desenhos, tendo esta influência direta tanto sobre seu processo criador, quanto sobre os temas e conteúdos trazidos por seus desenhos, ou seja, quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 44).

De acordo Vygotsky (2006)

A criança desenha ou escreve poesias não por possuir um potencial artístico, mas porque este é um ato de criação estética necessário para ela neste momento e que este é um potencial imaginativo presente em todos nós (VYGOTSKY, 2006, p. 17).

Segundo Vygotsky (2006, p. 17) o processo criador se divide em duas etapas, a primeira como uma Grande concepção, onde relações se estabelecem em seu espaço interior e experimentos são feitos inúmeras vezes de modo inconsciente; e a segunda a associação onde existe a combinação de imagens isoladas, onde o meio é tido de grande importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2006) utiliza as palavras fantasia e imaginação no sentido da psicologia, onde são base de toda a atividade criadora e se evidenciam em todos os aspectos da vida cultural, oportunizando a criação artística, científica e técnica.

Para Vygotsky (2006) a imaginação ou fantasia se nutre dos acontecimentos vividos pela pessoa, e a partir deste ponto o autor afirma: “Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência”. (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Existe uma relação entre a memória e a imaginação, podendo a imaginação se apoiar na experiência, assim como a experiência pode ser construído a partir de material imaginário. “A fantasia não está contraposta à memória, mas se apóia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações” (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Vygotsky (2016) salienta outro ponto importante, segundo o autor sendo este existência de uma relação entre o real e o imaginário no que diz respeito ao emocional. O autor trata desta questão como retroalimentação de um sentimento ou estado emocional por meio da fantasia ou imaginação, e nomeia esta lei de "lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos"1.

Duarte (2000) cita que, ao desenhar, seu produtor age como narrador, relatando situações e eventos que aconteceram ou poderiam ter acontecido a outrem ou consigo mesmo.

Para Luquet (1979) esse tipo de produção, é denominado de Narração Gráfica e as divide em três tipos distintos. O primeiro, chamado de Simbólico, composto por uma única cena em que retrata o momento auge da narrativa; o segundo do tipo de narração e o Sucessivo onde aparecem em um mesmo desenho momentos diferentes da cena apresentada; e o terceiro o autor o chama de Epinal, uma forma de representação em quadros, semelhante às estórias em vistas em quadrinhos.

No desenho de narrativa, a representação gráfica de ações, aliadas às palavras que as explicitam, evidencia um modo de refletir, de pensar e assimilar conceitos. O desenho é ao mesmo tempo, uma percepção e uma reflexão que é externalizada, configurada, é uma compreensão que se internaliza (DUARTE, 2001, p. 108).

Artes com as crianças. Pois enquanto vistas e trabalhadas essas considerações, a criança adquiri experiências essenciais para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. In: TRINCA W. (org). Formas de investigação clínica em psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.

ARIES, P. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

ARNHEIM, R. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, 1999.

AZEVEDO, F. A. G. Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica. Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFG, Goiânia, abril de 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. T. B. A imagem no ensino de arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.

BAUSBAUM, R. Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.

BOSSA, N. A;; OLIVEIRA, V. Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. M. B. (orgs). Avaliação psicopedagógica do adolescente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional IN: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23.12.96, p. 27833-27. 841.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUCK, J. N. H-T-P. Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças

Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

COMENIOS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDIK, E. Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimento de criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.

DUARTE, M. L. B. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.

EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma do desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004.

FONSECA, A. R; CAPITÃO, C. G. Abuso sexual na infância: um estudo de validade de instrumentos projetivos. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 6, n.1, p. 27-34, Jan./Jun, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in psychofiagnostics process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, June, 2005, p. 37-46.

FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

REGINA ROSE VADT

RESUMO:

O presente artigo aborda a utilização dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos para o estímulo à aprendizagem dos alunos na Educação Infantil. A fase da Educação Infantil, além da sua obrigatoriedade, é de suma importância para o desenvolvimento e sociabilização da criança, nesta primeira etapa educacional, a criança se apropria de novas descobertas, interage com outros indivíduos, desenvolve sua autonomia e adquire experiências indispensáveis para o seu processo de amadurecimento. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança dependem de um conjunto de ações planejadas que possam despertar o interesse e participação do aluno, neste sentido pode-se ressaltar a Ludicidade como prática intencional da ação educativa na Educação Infantil.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Ludicidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa, essencial, para a inserção da criança no contexto educacional, sendo esta indispensável já que promove o desenvolvimento infantil, interações sociais e sua preparação para as próximas etapas do ensino básico. Ainda em seu contexto, do educar e cuidar, estabelece o brincar como atividade indissociável do processo educativo, visto que a criança constrói seu conhecimento por meio das experiências adquiridas em seu cotidiano, neste sentido pode-se considerar o brincar como atividade fundamental para as crianças, pois brincando elas descobrem o mundo, se comunicam e aprendem sobre a importância das relações sociais.

Na Educação Infantil o brincar é excelente recurso pedagógico para estímulo do desenvolvimento infantil, além de ser um direito da criança, o brincar propicia um ambiente rico e prazeroso, onde o indivíduo interage uns com os outros, desenvolvem atividades e aprendem de maneira natural e espontânea.

As diferentes formas de mediação adotadas pelo educador, os materiais, jogos, brinquedos e organização dos ambientes têm grande influência no rendimento psicomotor, social e cognitivo das crianças, não basta só brincar, é preciso que seja com qualidade e para isso é importante prestar atenção aos agentes mediadores da atividade.

Fica impossível contestar a importância do brincar, dos brinquedos e dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Um assunto que assume um caráter de grande seriedade tem merecido atenção não só de psicólogos e educadores, como também de pesquisadores de outras áreas do conhecimento que apontam o brincar como algo indispensável para o completo atendimento das necessidades das crianças.

Brincando, a criança aprende a se colocar na perspectiva do outro, a representa papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde, bem como desenvolver capacidades físicas, verbais e intelectuais. É importante entender do que se trata quando se fala em brincar e perceber a relevância de um tempo no cotidiano das crianças destinado a um brincar de qualidade, em um espaço adequado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a criatividade

A Educação Lúdica é uma proposta que uni o prazer do brincar com a fonte do conhecimento, além do exercício do desenvolvimento e aprendizagem, brincar faz a criança assimilar papéis sociais que ocorrem em seu meio, fazendo assim do jogo e da brincadeira

situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos.

A atividade lúdica fornece informações elementares a respeito da criança como: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação moral. Esses elementos, quando associados à educação, promovem ao educador um amplo conhecimento de seus alunos e o brincar assume papel didático sendo explorado no processo educativo.

Essa proposta é uma contribuição, que sendo bem aplicada e compreendida, contribuirá para a melhoria do ensino. Porque, brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela busca do conhecimento.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Educação Infantil contempla crianças matriculadas de zero a cinco anos de idade, sendo obrigatória para as crianças com quatro e cinco anos correspondentes ao período pré-escolar. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reitera que a etapa da Educação Infantil tem como objetivo potencializar o processo de desenvolvimento e das habilidades infantis. (BRASIL, 2022)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC ressalta que para a criança, a interação com o espaço lúdico, favorece a aprendizagem, ajuda a criança na contrução do conhecimento, na assimilação dos valores e no desenvolvimento natural e espontâneo. (BRASIL, 2022)

A fase da Educação Infantil é tão importante quanto qualquer outra que venha a seguir, é durante essa fase que a criança descobre novos horizontes, onde a criança identifica oportunidades para a apropriação do conhecimento de forma individual e coletiva. (ANTUNES, 2009, p. 14)

É preciso salientar que a escola da contemporaneidade corresponde a um ambiente voltado para o acolhimento e o desenvolvimento de várias habilidades indispensáveis para o convívio em sociedade, onde o aluno recebe estímulos e preparo para lidar com situações e problemas corriqueiros da rotina de vida de qualquer indivíduo, portanto, veicular planejamento pedagógico pertinente a faixa etária do aluno que contemple o cuidado, as brincadeiras, a educação e aprendizagem são fatores indispensáveis para a elaboração de qualquer processo pedagógico para o ensino e aprendizagem nessa fase. (ANTUNES, 2009, p. 14)

Se sabe que a aprendizagem da criança se refere aos meios nos quais se recebe inúmeros estímulos responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais, sejam eles no contexto familiar ou educacional, por meio do contato estabelecido com seus pares é que surge a curiosidade para explorar e compreender o mundo ao seu redor. Como já citado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, a criança percebe situações de uma forma singular, onde, por meio delas, pensam e reagem de maneira singular. (BRASIL, 2022)

Durante a concepção do conhecimento, a criança cerca a oportunidade e a explora de diversas maneiras, sendo perceptível o seu comprometimento e construção do conhecimento. (ANTUNES, 2009, p. 17)

Cada vez mais, pais e educadores estão conscientes da necessidade de ajudar suas crianças no desenvolvimento de suas habilidades através de atividades lúdicas. As crianças sonham e anseiam pelo novo e pelas formas diferenciadas de aquisição do conhecimento, é fato a grande necessidade de interação social, de participação, de copiar a sua referência mais próxima. Não se pode, jamais, desacreditar a grande capacidade de obtenção do conhecimento tida pelas crianças. (ARNAIS, 2012, p. 27)

Ensinar não é uma tarefa fácil, tão pouco deve ser repetitiva, portanto, requer grande comprometimento e dedicado voltado para orientação desses pequenos jovens carregados de energias e dúvidas sobre o mundo ao redor. (ANTUNES, 2009, p. 17)

Não se acredita ser possível e nem se preconiza como desejável, que um professor vise a ensinar o tempo todo criativamente, compor um planejamento escolar onde a criatividade possa ser explorada de forma natural é desafiador, requer sabedoria, capacitação e experiência docente. (ARNAIS, 2012, p. 27)

O professor tem a oportunidade de ser criativo em várias situações que se conderadas mutáveis favorecem a capacidade de readequação ou utilização de novos recursos competentendes ao desenvolvimento de várias habilidades. Se rejeita a "mesmice", isto é, a alternativa de recair em uma ação habitual, sem pensamento, e toma conscientemente uma decisão baseada na análise de fatores velhos e novos presentes numa situação, estará se empenhando na implantação de um processo criativo. (ARNAIS, 2012, p. 27)

Quando se refere à educação no ensino infantil e sua contextualização logo nos voltamos para as observações pautadas pelo psicólogo e grande entusiasta pelo desenvolvimento humano, Jean Piaget, nascido na Suíça em 1896, dedicou grande parte da sua vida para a compreensão das relações da aprendizagem e desenvolvimento crítico e criativo da criança. Piaget sempre valorizou o acontecimento do aprendizado de forma natural por meio dos estímulos ocasionados pelo contexto no qual a criança está inserida, favorecendo a autonomia da aprendizagem. (PIAGET, 1999, p. 18)

Entre 1940 e 1945, Piaget escreve, considerando seus estudos e observações realizados, sobre as teorias dos estágios de desenvolvimento, as quais nos fazem compreender as necessidades da criança para o seu constante desenvolvimento sensório-motora, pré-operatória, operatório concreto e operatório formal ou abstrato e deste modo sugere reconfiguração do que se conhecia como "ensino tradicional".(PIAGET, 1999, p. 18)

Piaget (1999) sempre considerou e defendeu a importância da interação do sujeito com o objeto para a construção do conhecimento, sendo assim, a criança adquire saberes importantes para a complementação das suas funções cognitivas por meio dos estímulos práticos provocados pela linguagem, pelas brincadeiras, dentre outros, portanto, desenvolver métodos pedagógicos voltados para as práticas e pensamentos piagetianos reconhece a necessidade da descentralização do conhecimento, em que o educador é o principal detentor da sabedoria imposta de modo inflexível, mas sim, no qual o aluno possui habilidades e capacidades reflexivas e participativas em sala de aula.(PIAGET, 1999, p. 25)

Por isso, hoje, ao pensar em Educação Infantil, não é possível desassociar o cuidar e o educar, eixos centrais que caracterizam e constituem o espaço e o ambiente escolar nesta etapa de educação. (PIAGET, 1999, p. 31)

É muito importante nessa fase de seu desenvolvimento e fundamental para o professor realizar trabalhos que sejam gratificantes para a aprendizagem adequada com compromisso de oferecer aulas de qualidade, o que acontece na verdade na escola é que as pessoas veem a escola como um espaço apenas de oferecer só para serem cuidadas onde na verdade todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando. Pois o espaço físico da Educação Infantil deve ser visto como algo que educa a criança, organizado para ser aconchegante, acolhedor e seguro. (SANTOS, 2008, p. 21)

Segundo o Referencial Curricular Para a Educação Infantil (RCNEI),educar significa:

(...) 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. (BRASIL, 2022, p. 23).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.069 de 1990, em seu art. 58 - Cap. IV apresenta a seguinte disposição com relação ao ato de educar: "no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura". (BRASIL, 2022)

Na escola toda são apontados como responsáveis pela educação (família, comunidade, sociedade em geral e o Poder Público), há necessidade de se elaborar um plano de orientação das ações a serem executadas. (BRASIL, 2022)

As aulas devem ser transformadas em algo prazeroso, e os principais agentes do processo da educação infantil para um comprometimento maior em relação educar e cuidar são os profissionais que atua com essas crianças. (KISHIMOTO, 2009, p. 37)

A educação infantil é considerada a primeira etapa da formação educacional consistindo na educação das crianças antes da sua entrada no ensino fundamental. É ministrada normalmente no período compreendido entre o zero e os seis anos de idade de uma criança em entidades especializadas para tal atendimento. (BRASIL, 2022)

No Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2022).

A educação infantil deve ser conceituada no sentindo mais amplo possível englobando as atividades educativas vivenciadas pela criança na família, na comunidade, no seu âmbito social antes mesmo de iniciar sua participação em instituições especificas de ensino.(FRIEDMANN, 1998, p. 37)

Segundo Kuhlmann(2003):

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN, 2003, p.469)

A sociedade atual já percebe que a educação infantil deve promover o desenvolvimento de diversos aspectos sendo estes afetivos, emocionais, cognitivos, físicos e sociais, admitindo que estes são indissociáveis e devem ser trabalhados de maneira integrada. (BORBA, 2007, p. 44)

Segundo o RCN para a Educação Infantil, 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. (BRASIL, 2022)

Contudo é importante destacar que a Educação Infantil tem uma função pedagógica, um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia através de atividades que tem significado concreto para a vida das crianças, e simultaneamente asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (BORBA, 2007, p. 44)

A criança nos tempos atuais é considerada como ser pensante, sujeito de direitos, mas ao longo dos tempos nem sempre foi assim. A criança era considerada um pequeno adulto trabalhava nas mesmas funções dos adultos, suas especificidades não eram respeitadas, o que importava era a criança crescer o mais rápido e adentrar na vida adulta. Mas pouco isso acontecia às crianças tinham uma pequena expectativa de vida devido às precárias condições vida que eram submetidas.(OLIVEIRA, 2002, p. 31)

Na Idade Média onde o sistema era feudal as crianças não detinham de nenhum direito, elas eram separadas dos pais para que não criassem nenhum vínculo afetivo com os seus genitores. A escola nesta época era dirigida pela igreja, poucas crianças tinham acesso a esta educação na maioria delas do sexo masculino e de todas as idades. Assim a criança não tinha nenhuma oportunidade de desenvolver todo seu potencial.(OLIVEIRA, 2002, p. 31)

Na idade moderna o tratamento com a criança começou a mudar devido à revolução industrial, o Iluminismo e os Estados laicos. Porém só as crianças nobres foram reconhecidas com pessoas que precisam de amor, atenção e respeito diferente das crianças da plebe que não tinham este mesmo tratamento.(OLIVEIRA, 2002, p. 31)

Com o surgimento do capitalismo veio às mudanças sócias e tecnológicas, a criança era considerada um ser fraco e incompetente que deveria ser cuidado pelo adulto para que no futuro ela possa vir a substituí-lo no mercado de trabalho.(OLIVEIRA, 2002, p. 31)

Com o surgimento da burguesia surgem também as primeiras de educação e moralização da educação infantil, a criança passar ser um ser que necessita de cuidados, precisa ser escolarizada para que no futuro possa garantir sua atuação no mercado de trabalho futuro. Todos reconheciam que as crianças possuíam características diferentes dos adultos, com necessidades próprias. (OLIVEIRA, 2002, p. 31)

Os fundamentos sociais, morais, econômicos, culturais e políticos da sociedade antiga foram sendo superados desde a instauração da sociedade moderna. A constituição de modos de vidas passou a ser exigência do novo contexto social. A revolução burguesa introduziu a necessidade de elaboração de novos métodos educacionais, adequados à nova ordem social.(OLIVEIRA, 2002, p. 31)

As instituições de educação infantil nasceram na França, no século XVIII, em resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos de crianças pequenas, cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas, criadas pela Revolução Industrial. Todavia, os objetivos e formas de tratar as crianças dos extratos sociais mais pobres da sociedade não eram consensuais. Setores da elite defendiam a ideia de que não seria bom para a sociedade como um todo, que se educassem as crianças pobres, era proposta a educação da ocupação e da piedade. (OLIVEIRA, 1995, p. 27)

A partir desse período, as instituições passaram a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos das crianças de zero a seis anos.(OLIVEIRA, 1995, p. 27)

Muito se tem discutido sobre a formação dos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, visto que durante muitos anos a função destes profissionais deteve-se apenas numa assistência social, ou seja, no cuidar não exigindo que o mesmo tivesse uma formação acadêmica para atuação na área. (OLIVEIRA, 1995, p. 27)

Ao retroceder na história da Educação Infantil no Brasil, iremos perceber que na legislação vigente mencionava apenas que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes" art.19 da Lei 5692/71, (BRASIL, 1971) dedicando vaga atenção à educação infantil, ou seja, os pequenos menores de 7 anos não necessitavam de um profissional formado, pois precisavam apenas de assistência e cuidados não de ensino. (BRASIL, 2022)

Essa postura era esperada na Educação Infantil, em especial tratando-se de escolas públicas, e difundidas na formação dos profissionais que atuariam com essa faixa etária. (BRASIL, 2022)

O papel do professor de Educação Infantil era ocupar o tempo da criança e suprir suas necessidades básicas.Somente com a promulgação da nova Lei 9394/96 promulgada em 1996 a Educação Infantil passou a ser vista como um direito da criança de 0 a 6 anos de idade e como parte integrante do sistema educacional, constituindo a primeira etapa da Educação Básica, composta também pelo Ensino Fundamental – obrigatório – e médio. (BRASIL, 2022)

A Educação Infantil, ao longo de seu desenvolvimento, foi marcada por concepções diversas que apresentaram características da história e do contexto, revelando na maioria das vezes resistência e pouca importância ao tema. As concepções de infância de cada época

provocaram mudanças diretas na proposta pedagógica, implicando diretamente, na formação destinada aos professores(as) desta etapa da Educação Básica.(OLIVEIRA, 1995, p. 27)

Nesse contexto, compreende-se que é por meio de intensificação de questões sociais que determinamos novos horizontes. Assim, a criação de políticas públicas para a educação, principalmente com relação a educação infantil, ao longo dos tempos surge como resposta do Estado as exigências das demandas sociais que buscaram a inclusão deste nível de ensino revelando a importância deste como parte inerente do processo de formação pessoal e social.(OLIVEIRA, 1995, p. 27)

Ao longo deste trabalho buscou-se levantar questões importantes sobre a prática das brincadeiras lúdicas na educação, a pesquisa realizada propiciou entendimento de que as atividades lúdicas em sala de aula devem ser sempre com metas estabelecidas. (MELO, 2005, p. 46)

Identificou-se que a atividade lúdica é uma medida que renova e inova o trabalho na educação e que trabalhar a partir do lúdico requer entender o que a criança necessita para se desenvolver. (MELO, 2005, p. 46)

As atividades lúdicas promovem ao ambiente escolar um lugar de harmonia e muitas vezes prazeroso onde a criança é estimulada a aprender brincando, dessa forma ela se sente acolhida, amparada, estimulada e principalmente compreendida. (MELO, 2005, p. 46)

Neste sentido é possível constatar que o brincar, juntamente com o faz-de-conta é um meio pelo qual o professor e a escola podem analisar situações diversas no desenvolvimento da criança, além de auxiliar possíveis dificuldades na aquisição de aquisição de conhecimento da criança e despertar a curiosidade e entusiasmo nos alunos. (MELO, 2005, p. 46)

Nessa dimensão o professor deve pensar e executar seu projeto de sociedade e de aluno que pretende formar ciente que a contemporaneidade, passa a exigir um indivíduo de novo tipo com capacidade de inovar e aprender cada vez mais, compreender o mundo que participa e desenvolver a capacidade de resolver problemas. (MELO, 2005, p. 47)

O professor de educação infantil à luz da nova LDB passa a ter os mesmos direitos e deveres que o professor de ensino fundamental e médio no Brasil. Porém o que se observa desde a promulgação desta lei e a criação dos RCNEI é o descaso para com este segmento da educação, tanto com os educandos quanto com os educadores. (ANTUNES, 2003, 21)

O professor que hoje atua junto às crianças na área de educação infantil, em sua maioria tem formação acadêmica dentro da sua área de atuação ou está em curso e muitas vezes possuem especialização. Portanto o professor que hoje atua junto às crianças de 0 a 6 anos possui um perfil muito diferente dos da professora do século vinte. (ANTUNES, 2003, 21)

Assim a LDB tem como objetivo de dar qualidade a melhoria do Ensino, e também é um farol para os professores e profissionais da Educação.LDB grande ferramenta para os profissionais de educação onde orienta e tirar as dúvidas.Entendemos então que ter o conhecimento sobre as Leis de Diretrizes e Bases, no processo de educação é de suma importância, e poderá trabalhar sua contribuir para um ensino que traga resultados positivos no desenvolvimento educacional.(BRASIL, 2022)

Além do cuidar possui um compromisso pedagógico com a aprendizagem da criança, ou seja, as creches deixaram de ser um local só de assistência se tornando um ambiente de desenvolvimento, é bem verdade que para obtermos uma Educação Infantil de qualidade precisaremos analisar diversos pontos, tais como espaço-físico adequado; financiamento; recursos e formação de professores, que neste momento é o nosso foco. (ANTUNES, 2003, p. 21)

Pensar em formação inicial e continuada de professores para a promoção da qualidade parece não ter tanto sentido para muitos. Para nós que acreditamos que um professor pode fazer muito ou, até mesmo nada significativo, pela educação de uma criança, esta questão é de suma importância, onde a criança estabelece relações de trocas de experiências tanto com os colegas quanto com a professora que já não exerce mais o papel de crecheira, mas sim de mediadora e motivadora do processo de ensino aprendizagem.(BEMVENUTI, et al., 2012, p. 18)

O que se percebe é a falta de apoio total da sociedade no que se refere à falta de compromisso das famílias para com o tipo de trabalho oferecido até mesmo para com o profissional que atua na instituição de educação infantil. (ANTUNES, 2003, 21)

Além de não contar com o apoio da sociedade e da comunidade escolar, o educador infantil também não encontra apoio dentro de sua própria classe onde em muitos estados seu salário é menor do que os demais professores, e sua carga horária de trabalho maior. (ANTUNES, 2003, p. 27)

Possui os mesmos diretos que o professor de escola, mas, estes não são cumpridos visto que na creche o olhar é para a necessidade dos pais trabalhadores enquanto na escola é para o aluno aprendiz. Na escola respeita-se a professora, na creche ignora-se o papel do professor dando-se importância ao cuidado recebido (se comeu se está limpinho). (ANTUNES, 2003, p. 27)

O século mudou, mas a sociedade continua vendo a instituição de educação infantil como sendo lugar que oferece apenas cuidados e não educação. O próprio presidente do

Brasil se dirigiu as instituições de educação infantil como creches. (ANTUNES, 2003, p. 27)

O papel da educação na construção de um país mais justo é fundamental e ele se concretiza pela ação do ato educativo. Desse modo o trabalho do educador torna-se tão complexo e importante que não pode ser improvisado. (ARNAIS, 2012, p. 38)

Nas últimas décadas a educação infantil, campo de conhecimento político vem consolidando seu espaço enquanto nível de educação, mas até chegar aqui um longo caminho foi percorrido, visto que, tanto a concepção de educação quanto a concepção de infância foram determinados historicamente pelas modificações das formas de organização no contexto econômico, político e social da sociedade.(OLIVEIRA, 1995, p. 33)

Seguindo o pressuposto da necessidade de atendimento integral a infância e de possibilitar iguais oportunidades de escolarização buscou-se legalizar o atendimento como medida de garantia do direito. Em termos legais, a primeira ação efetiva se deu na Lei 4.024/61, que dispõe de dois artigos referentes ao atendimento de crianças em instituições de Educação Infantil:

Art. 23 A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternais e jardins-de-infância.

Art. 24 As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 2022)

Na medida em que a concepção de criança e infância cresce no mundo e também no Brasil, torna-se imprescindível que os direitos da criança sejam legitimados. Com isso, a Constituição Federal de 1988 determina em seu art.227 os direitos à criança e ao adolescente dessa forma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2022)

Expressa de maneira bem clara o quanto a colaboração e cooperação entre as diversas áreas de conhecimento são importantes para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, quando a escola trabalha com o apoio dos profissionais da saúde, da segurança, da assistência social, e da própria família, os resultados são mais relevantes e notáveis. (BRASIL, 2022)

Mais especificamente com relação à educação a criança dos anos iniciais, compete ao Estado segundo descrito no Art. 208, inciso IV, o dever de garantir o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)" (BRASIL, 2022)

A sociedade atual já percebe que a educação infantil deve promover o desenvolvimento de diversos aspectos sendo estes afetivos, emocionais, cognitivos, físicos e sociais, admitindo que estes são indissociáveis e devem ser trabalhados de maneira integrada. (ANTUNES, 2009, p. 21)

Para uma abordagem pedagógica lúdica por meio do jogo e da brincadeira é preciso compreender o conceito ambos. O jogo do ponto de vista popular é tido como uma atividade competitiva e as brincadeiras como um passatempo, porém no contexto educacional os jogos e brincadeiras são praticados como suporte para o processo de aprendizagem. (CÓRIA-SABINI, LUCENA, 2015, p. 13).

No livro Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil as autoras definem que a aprendizagem ocorre de diversas maneiras, quando há aquisição das habilidades e competências relacionadas ao contexto e desafios dos quais se participam habitualmente. No contexto educacional, o processo de aprendizagem ocorre por meio da "apropriação do saber histórica e socialmente produzido". (CÓRIA-SABINI, LUCENA, 2015, p. 13).

A aprendizagem relacionada ao brincar ocorre satisfatoriamente, pois logo se percebe que durante as brincadeiras, a criança participa das atividades, experimentam novas ideias com alegria. Neste sentido pode-se ressaltar, de acordo com os autores Garcia e Marques (1990, p. 11 apud. Cória-Sabini e Lucena, 2015, p. 27), que: "O aprendizado da brincadeira, pela criança, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho".

Enquanto brinca a criança aprecia novas situações, cumprindo o que a brincadeira se propõe a fazer, deste modo, participa ativamente dos jogos, desenvolvendo habilidades. (CÓRIA-SABINI, LUCENA, 2015, p. 27).

Huizinga (2007) se refere ao jogo como "... uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo certas regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana".

Nesta concepção pode-se dizer que o jogo abre as portas para a imaginação, onde existem possibilidades de criação, conforme seu contexto proposto do qual a espontaneidade permite a livre participação, porém com regras intrinsecamente ligadas ao propósito da brincadeira. (HUIZINGA, 2007, p. 33)

Neste cenário de possibilidades, criações, experimentações, enfim, durante os jogos e brincadeiras, Piaget(1977, p. 11 apud Cória-Sabini e Lucena, 2015, p. 27) estabeleceu três tipos de brincadeiras:

1. Brincadeiras de Exercícios;

2. Brincadeiras Simbólicas;

3. Brincadeiras com Regras.

O primeiro brincar corresponde aos primeiros dois anos de vida da criança, fase que corresponde as descobertas e interações com os objetos e seus movimentos, se resumindo no "brincar pelo autor". A segunda situação, das brincadeiras simbólicas, ocorre quando a criança deixa de lado o verdadeiro significado do objeto e passa a utilizá-lo em outras situações de acordo com suas necessidades fantasiosas. Na última situação, a brincadeira é embasada nas regras que definem seu propósito e é neste contexto, conforme Piaget (1977, p. 11 apud Cória-Sabini e Lucena, 2015, p. 27), que se enquadra o jogo.

"Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo de bolinhas, entre meninos, comporta, por exemple, um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência. (...) Se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é, evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras e, em essência toda moralidade deve ser procurada ao respeito que o indivíduo adquire por essas regras. (PIAGET, 1977, p. 11 Apud Cória-Sabini e Lucena, 2015, p. 27)

Deste modo a criança, em suas potencialidades, pode ser observada, seu comportamento delineia os estágios do seu desenvolvimento, passando pelo estágio motor e individual, pelo estágio egocêntrico, pelo estágio da cooperação nascente, chegando ao último estágio, o da codificação das regras. Portanto, para devida abordagem dos jogos e brincadeiras, é preciso ter consciência, sobretudo, do objetivo a ser promovido. As brincadeiras devem corresponder aos objetivos de ensino conforme faixa etária e desenvolvimento da criança. (PIAGET, 1977, p. 11 apud Cória-Sabini e Lucena, 2015, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira é um importante mecanismo para a aprendizagem da criança, por meio da interação entre crianças e brincadeiras ocorre troca de experiências e, consequentemente, desenvolvimento das habilidades responsáveis pelo amadurecimento físico, emocional e inteléctual do indivíduo.

Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. A brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem às brigas elas contribuem para o crescimento e a aprendizagem, pois a criança vai negociar perspectivas, tentar convencer seu adversário, tentar conquistar os coleguinhas criando estratégias de convencê-los para unir-se a ela, às vezes cede, renuncia a algo ou luta e defende um ponto de vista, com isso a criança aprende a lidar com conflitos e a resolver situações que surgem em sua vida.

Deste modo, o brincar se configura como atividade social e cultural da criança e é ação que condiciona o infantil ao mundo real por meio de uma experimentação antecipada dos fatos cotidianos. É uma fase fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança e precisa oferecer-lhe oportunidades de agir com liberdade, propiciando um desenvolvimento global e harmônico, o desenvolvimento das suas capacidades física, emocional, intelectual e social, favorecendo sua interação com a escrita, através de um ambiente alfabetizador e cultural.

Na educação infantil a ludicidade é uma grande aliada para o amadurecimento intelectual do aluno, durante as brincadeiras ocorre uma entrega natural da criança e por meio do recurso das atividades lúdicas o desenvolvimento ocorre de forma integrada, em todos os eixos de crescimento do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, P.N. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

ALMEIDA, P.N. Explosão recreativa dos jogos. São Paulo, Editora Estrutura, 1977

BRAGA, Aucy Bernini. Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil. Florianópolis: UDESC/Cead, 2003.

ANTUNES, C. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências.12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, C. Educação Infantil: Prioridade Imprescindível. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. Jogos e Brincadeiras na Infância. São Paulo: EditoraSol, 2012.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Referencial Curricular para A Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso: 04 ago 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso: 04 ago 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso: 04 ago 2022.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso: 04 ago 2022.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Capinas-SP: Papirus, 2015.

BRASIL.Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso: 04 ago 2022.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender: O resgate do jogo infantil. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. O Direito de Brincar: A brinquedoteca. 4. Ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1998.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação. São Paulo, Editora Cortez, 1999

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Pioneira: São Paulo, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5 Ed. São Paulo: Cortez. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15. Ed. Petrópolis, RJ, 2009.

KUHMANN JR. Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. PortoAlegre: Mediação, 1998.

MELO, Luciana; VALLE, Elisabeth. O Brinquedo eo Brincar no Desenvolvimento

Infantil. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

MICHAELIS. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE. Acesso: 25 jul 2020.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processosócio histórico. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Mariana. Desafios da tecnologia na educação. 2018 Disponível em: https://educacaoinfantil.aix.com.br/desafios-da-tecnologia-na-educacao/. Acesso: 04 mar 2022.

PEDROSA, M. I. (1996). A emergência de significados entre as crianças nos anos iniciais de vida: Coletânea da ANPEPP: Investigação da criança em interação social, v.1 n.4, 49-67. Recife: Editora Universitária da UFPE.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 7 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e Infância: Um guia para pais e educadores em creche. 9. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WAJSKOP, Gisela. 1995. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev.

WAJSKOP, Gisela. BRINCAR na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. (1984). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA GOMES

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito o estudo da Importância da Ludicidade na Primeira Infância; Como cita Kenebel (2014, p 278) “a atividade lúdica é a ação expressada por meio de brincadeiras e jogos”. Assim á partir do tema levantado, o objetivo geral teve como princípio refletir sobre os benefícios das atividades lúdicas na educação infantil. A ludicidade se faz presente em todas as fases e tendo visto o quão valiosa é a ludicidade para o desenvolvimento integral das crianças, e que simplesmente é o brincar por si só que traz consigo todos estes benefícios e o quanto contribui não somente no ambiente escolar, mas sim ao longo da vida. Fantacholi

([s/d], p. 5),... “explica que por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar”. Desejo continuar em constantes reflexões no campo de atuação com os bebês e crianças, buscando também me redescobrir trazer para fora a criança que eu também já fui e assim fazer com satisfação parte deste mundo lúdico juntamente com eles propor-

cionando momentos ricos de experiências. Para realização do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de colher informações de autores que já abordaram o tema.

Palavras-Chave: Infância. Importância. Ludicidadade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de cunho monográfico tem como objeto de Estudo a Importância da Ludicidade na Primeira Infância.

A escolha do tema se deu pelo fato de estar em contato direto com a educação infantil desde 2005, onde atuo diretamente com bebês de zero a quatro anos e por perceber como o lúdico auxilia na aprendizagem dos bebês e crianças que interagem entre si e através das brincadeiras livres e também as mediadas pelo professor. Na busca de novos olhares sobre o tema Luidicidade na primeira infância, estou aprofundando-me nos estudos e na elaboração deste artigo.

A sua prática exige a participação criativa, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2014, p.41).

As brincadeiras podem ser feitas com elementos muito simples (sucatas, elementos que façam som, ou que tenham luz, livros, caixas de papelão diversas) o que a imaginação mandar! As experiências das quais tenho vivenciado no decorrer dos anos na educação infantil me trouxeram a este olhar mais sensível, para o que é o lúdico e o que proporciona para os bebês e crianças em nossos Cei's. Buscando entender e viver este mundo com cada um deles, entendo como tudo pode se tornar tão lúdico e valioso no contexto diário com itens tão simples como: um pote de sorvete se transforma em capacete, uma colher de pau em uma espada, alguns tecidos em vestido de princesa. E o quanto o imaginário dos bebês e crianças afloram e são enriquecidos a cada minutó, onde eles imitam e reproduzem papéis sociais dos adultos, segurando uma boneca e dando de mama, sentando o amigo e simulando cortar seu cabelo, segurando na mão da amiga e a levando como se fosse sua mãe com bolsa nos ombros, colocando um tecido e virando um super-man. São estes retalhos diários que me trouxeram a entender e buscar novos olhares da ludicidade na primeira infância.

Andrade (2011, p.61) enfatiza que quando se educa se cuida, não havendo distinção nas atividades, tendo em vista que quaisquer tipos de atividades direcionadas às crianças pequenas implicam ações educativas e de cuidados.

A ludicidade é um elemento que permeia a educação infantil e o desenvolvimento da criança, se faz presente em todas as fases da vida, inicia-se já no primeiro ano do bebê. O lúdico promove uma pratica educacional, conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, p.25) "as brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresenta-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor".

As brincadeiras fazem parte da infância, é algo natural na educação infantil. As brincadeiras proporcionam muitos benefícios, pois desenvolvem a cooperação, as regras, o respeito ao próximo, as diferenças entre outros.

Na Educação Infantil, o lúdico é importante para o crescimento das crianças, inclusive intelectualmente, pois as brincadeiras trazem consigo "um brincar compromissado com a qualidade de vida da criança" (MEYER, 2008, p. 22).

O brincar é fundamental na primeira infância, mas infelizmente não temos essa realidade para a totalidade de bebês e crianças, pois de muitas lhe são tirado este direito, seja por questões sociais, opção dos familiares, financeiras, localização, exploração, negligencia, etc. No Brasil, a lei determina que todas as crianças até os 6 anos devem ter acesso a essa etapa da Educação Básica, sem distinção.

LEI Nº 8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990, CITA: ART.16 IV E ART. 53

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Mesmo assim, ainda há pais que relutam em acreditar no papel da escola durante essa fase ou que vêem as creches e pré-escolas apenas como um local para cuidar das crianças.

Segundo Ribeiro (2013, p.1), "o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância".

O lúdico é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil.

Fantacholi ([s/d], p. 5),... "explica que por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhan-

do sua alegria de brincar".

A ludicidade significa também aprender, sendo recomendada por grandes pensadores da educação infantil, como Maria Montessori (que criou o método montessoriano). Justamente porque as crianças brincam porque gostam de brincar, como atividade voluntária. Por isso é uma atividade de liberdade e que cria uma relação intensa com o ambiente social e físico. Em relação às outras pessoas e aos ambientes, a turminha que brinca cria um mundo lúdico diferente do "mundo comum", usando ritmos, regras e personagens.

A autora Wajskop (1995, p.68) diz: "Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos".

Para a realização desse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de colher informações de autores que já abordaram o tema.

O QUE É A LUDICIDADE?

O termo "lúdico" segundo o dicionário "é um adjetivo da língua portuguesa com origem no latim ludos, cuja expressão está relacionada a maneiras de recreação, ou seja, formas de promover a diversão e entretenimento" – (KLEIN, 2015).

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3).

Interessante pesquisar e refletir sobre a história do lúdico, suas definições e a sua valorização no decorrer do tempo. O quanto este tema hoje é abordado e a diversidade que temos de estudos como apoio para que possamos estudar e aprimorar nossos conceitos e assim contribuir e abrir novos olhares sobre o tema e a nossa prática com os bebês e crianças.

Conforme Negrine (1994, p.19):

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

Sabemos o quanto os bebês e crianças estão descobrindo o mundo e que tudo é brincadeira para elas, este relato de 1994 - Negrine nos traz este e reafirma o quão importante é o lúdico nesta fase para o desenvolvimento favorecendo uma amplitude de aprendizagens. E nos direciona as brincadeiras lúdicas, a fim de que venhamos oportunizar um leque de possibilidades para que continuem vivenciando e desenvolvendo-se a cada dia.

Dalla Valle, (2010, p.22) relata que:

"Independente do tempo histórico; o ato de brincar possibilita uma ordenação da realidade, uma oportunidade de lidar com regras e manifestações culturais, além de lidar com outro, seus anseios, experimentando sensações de perda e vitória."

Complementando a abordagem descrita à cima, vale ressaltar que realmente o

"brincar" traz consigo diversas aprendizagens que serão necessárias por toda a vida como: respeitar regras na sociedade, respeitar o outro e suas diferenças, a perder uma vaga de emprego, uma promoção no trabalho, notas insatisfatórias em suas medias da faculdade etc.

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

De acordo com Silva (2014), na Educação Infantil, o brincar pode se tornar uma das principais ferramentas de ensino, pois é nesta fase que as crianças possuem maior curiosidade, desenvolvem a criatividade, além de outras habilidades cognitivas. E trazendo um relato que vem de encontro com o pensamento a cima, quando diz sobre essa "curiosidade". Uma cena que aconteceu no berçário I em 2019, onde em um determinado dia estávamos oportunizando materiais não estruturados e a bebê X passou um tempo longo buscando um jeito de tampar as latas de leite, procurava outras tampas mas ainda não conseguia fechá-las e o curioso é que em outros dias ela tinha a mesma curiosidade com as tampas e latas, um objeto sem cores e sons mas que atraia sua atenção e curiosidade nessa brincadeira. Como informam

Amâncio e Amâncio (2015, p. 1), "quando brincam, as crianças aprendem a ser criativas, descobrem suas potencialidades e desenvolvem melhor sua intelectualidade, além de estimular o processo de socialização". De acordo com Pereira (2002, p. 17):

As atividades lúdicas permitem que o indivíduo vivencie sua inteireza e sua

autonomia em um tempo-espaço próprio, particular. Esse momento de inteireza e encontro consigo mesmo gera possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si mesmo.

Atuo na educação infantil desde 2005 e lendo a reflexão de Pereira sobre inteireza, autonomia e encontro consigo mesma, reflito sobre o que vejo acontecendo cotidianamente no CEI, os avanços que cada bebê apresenta no decorrer do ano, esse encontro é uma experiência na qual em sua individualidade cada bebê nos mostra situações inusitadas e a capacidade de explorarem o corpo e o espaço, cada um no seu limite e trazem consigo a autonomia que os levam a vivenciar o novo a cada dia. É imensurável a sensação de alegria que compõem estes espaços que bebês e educadores se entrelaçam e criam essas conquistas juntos.

A Lei de Diretrizes e Bases a Educação, no Art. 29, determina:

"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".

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na educação infantil é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, onde a criança aprende brincando.

Almeida (2008, p.34), afirma que as atividades lúdicas como recursos da prática educativa devem estar presentes no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil visando não só o desenvolvimento emocional dos alunos, como também a compreensão por parte dos educadores sobre os limites e as possibilidades de trabalhar as questões afetivas no contexto escolar.

Compreende-se que ao trabalhar o imaginário da criança na educação infantil o lúdico desenvolve a criatividade através dos objetos pré-dispostos de maneira intencional.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Refletindo sobre o pensamento supracitado, quando ele refere-se como indispensável à prática educativa, observamos que falar de bebês e crianças é pensar ludicamente, acredito ser difícil separá-los durante as brincadeiras sejam dirigidas ou não o lúdico vem simplesmente do brincar.

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

O bebê e a criança estão em constantes descobertas de sensações. Todas as situações sejam elas: sabores, objetos, a natureza, sons etc., e vem carregada de curiosidade de experimentá-las traz consigo este novo, essas experiências, individual e/ou coletiva nas brincadeiras vem com alegria e prazer.

Segundo Souza (2015, p.1) "O lúdico representa para a criança um meio de comunicação e prazer que ela domina ou exerce em razão de sua própria iniciativa". Em concordância com citação acima, com as vivencias e a prática diária com bebês de zero a quatro anos, trago experiências incríveis com eles onde realmente eles têm essa iniciativa de buscar, criar e expressarem-se ainda bem pequenos e o quanto se diverte neste início da vida ainda no processo que estão descobrindo o mundo a sua volta. E ao longo do ano vemos o quanto estão comunicando-se e sentido prazer nas brincadeiras

A LUDICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES

De acordo com Piaget (1996), no período em que a criança apresenta a idade entre 0 e 2 anos (período sensório-motor) faz parte de seu contexto lúdico os jogos de exercício, que são característicos da fase pré-verbal. Esses jogos caracterizam-se pelos movimentos realizados com o próprio corpo, baseado na formação de ações espontâneas.

A citação sugere que os bebês e crianças estão descobrindo e explorando o mundo, conhecendo seus sentidos, sensações e os movimentos. No berçário trabalhamos com músicas diariamente, repetindo gestos como bater palmas, movimentar os braços, sacudir o corpo, imitir sons, etc. Iniciamos desde a adaptação este movimento, proporcionando um ambiente onde eles se sintam seguros e com o decorrer dos dias comecem a observar e interagir. Qualquer lugar é possível trazer este jogo (sala, área externa e/ou solário). Muitas vezes brincam consigo mesmas ainda com suas próprias mãos, e aqueles que já manuseiam os brinquedos podem passar um tempo prazeroso explorando-o, pois oferecemos diversidade de texturas, cores e formas, favorecendo novas descobertas.

Segundo Vygostsky (1989, p.42) brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

a) Afetividade: tanto bonecas, ursinhos etc. Como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;

b) Motricidade: a motricidade fina e ampla se desenvolve através de brinquedos como, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar etc.;

c) Inteligência: o raciocínio lógico-abstrato evolui através de jogos tipo quebra-cabeça, construção, estratégia etc.;

d) Criatividade: desenvolver-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc. A ludicidade é um elemento que permeia a educação infantil e o desenvolvimento da criança. Os benefícios da ludicidade devem ser continuamente difundidos, visto que dúvidas sobre a importância do método ainda é bastante comum.

Elza Santos (2011, p. 24) traz uma esclarecedora definição quando informa que o lúdico:

[...] tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não-estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e divertimento como um entretenimento ou distração.

Aprender de forma prazerosa proporciona à criança a possibilidade de construir a sua imaginação e, progressivamente, aprender a distinguir o real do imaginário.

Kishimoto (2008) afirma que:

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais (KISHIMOTO, 2008 p.24-27).

Os benefícios da ludicidade não estão restritos apenas ao ambiente escolar. Mas, são capazes de influenciar o sujeito ao longo da vida adulta.

A criança brincando inventa, descobre, aprende, vivencia e aprimora habilidades. E, de maneira geral, as atividades recreativas proporcionam o desenvolvimento do pensamento, da atenção, da concentração e da linguagem, além de estimular a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia.

Brincando ludicamente a criança se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude (KISHIMOTO, 1996, p.146).

A brincadeira figura nela como um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se. É, pois, direito da criança segundo a BNCC:

"brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (p. 36).

Concordo, com Giovanina Gomes de Freitas Olivier quando diz que reconhecer o lúdico na infância é permitir que as:

[...] crianças sejam e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre [...] reconhecer o lúdico é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma. (OLIVIER, 2003, p. 23-24). Pensando sobre o que diz Oliver. Suponhamos que iremos fazer uma pesquisa e ao perguntar a qualquer pessoa o que é lúdico ou ludicidade a primeira imagem que vem na cabeça é brincadeira. E enquanto adulto muitos de nós esquecemos o que é ser criança, deixamos este lúdico adormecido. Vamos colocar que estamos participando em uma roda de conversa sobre infância, a certeza de gargalhadas ao lembrar-mos das brincadeiras, invenções e aventuras será certa! Talvez em uma dinâmica de grupo se for sugerido simplesmente o "brincar", então iremos colocar o nosso corpo para atuar em uma brincadeira, trazer a tona nossos desejos, expressar-se livremente e criar em nós este universo tão vasto e que faz com que venhamos então nos redescobrir. Mas é na primeira infância que tudo isso acontece naturalmente de forma autônoma e espontânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste artigo procurei me remeter a reflexões sobre a importância da ludicidade na primeira infância. Tendo visto o quão valiosa é a ludicidade para o desenvolvimento integral das crianças, e que simplesmente é o brincar por si só que traz consigo todos estes benefícios e o quanto contribui ao longo de sua vida.

Desejo continuar em constantes reflexões no campo de atuação com os bebês e crianças, buscando também me redescobrir trazer para fora a criança que eu também já

fui e assim fazer com satisfação parte deste mundo lúdico juntamente com eles proporcionando momentos ricos de experiências. Relembrando que algumas dessas crianças vivem realidades com muita dificuldade de acesso, então que possamos oportunizar para as que tiveram a chance e o privilégio de ingressarem o prazer de viver, brincar, criar e sonhar. Pois o brincar é a principal atividade da criança, então precisamos proporcionar ricos momentos onde elas possam ter tempo de qualidade e incentivo para que continuem interagindo, expressando-se e comunicando com seu mundo interior. Na busca de uma educação de qualidade continuarei os estudos para melhor atender os bebês e crianças tendo este olha do quão fundamental é a ludicidade na vida de todos.

Durante o estudo e pesquisa encontrei muitas ligações entre os autores, como se fosse uma teia de idéias que se correlacionaram e foram tecendo este artigo no qual finalizo com o seguinte trecho.

O brincar na teoria de Winnicott é proporcionar a criança a um ambiente afetivo e seguro, pois o brincar, a criança precisa se sentir em segurança e relaxada, respeitar a sua capacidade de criar na brincadeira; isso não significa deixar de compartilhar dessa brincadeira, que vem a enriquecê-la e não se constitua na imposição do nosso brincar sobre aquele da criança (CARVALHO, 2005, p.47).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, 1995, p.11

Almeida 2008, p.34

ALMEIDA, 2014, p.41

Andrade 2011, p.61

Amâncio e Amâncio 2015, p. 1

BNCC, p.36

BRASIL, 2018, p. 42

CARVALHO, 2005, p.47

Dalla Valle, 2010, p.22

ECA INCISO IV DO ARTIGO 16 E ARTIGO 53 DA LEI Nº 8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990

Elza Santos, 2011, p. 24

Fantacholi [s/d], p. 5

FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3

Kenebel 2014, p 278

KISHIMOTO, 1996, p.146 KISHIMOTO, 2008 p.24-27 KLEIN, 2015.

Lei de Diretrizes e Bases a Educação, no Art. 29

LEI Nº 8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990, CITA: ART.16 IV E ART. 53 MEYER, 2008, p. 22.

Negrine 1994, p.19

OLIVIER, 2003, p. 23-24

Pereira, 2002, p. 17

Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, p.25)

Ribeiro 2013, p.1

Souza 2015, p.1

Wajskop, 1995, p.68

Vygotsky, 1989, p.42 .

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NA IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA

RUBIA MARA REQUENA DOS SANTOS

RESUMO

O presente trabalho pretende levar à reflexão sobre a importância da Gestão na implantação e implementação de um projeto de tecnologia na Escola. Apresentaremos as principais atribuições do Gestor e do professor nesse processo. Também mostraremos o papel do aluno. Assunto complexo, mas extremamente necessário para que ocorra a transformação que a Escola tanto necessita para acompanhar a nova Sociedade globalizada e ocorra a evolução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do século XXI.

Palavras-chave: Tecnologia, TICs, Gestor, Professor, Projeto.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the importance of management in the implementation and implementation of a technology project at school. Presented as the main attributions of the Manager and the teacher in this process. Also show the student's role. This is a complex but extremely necessary subject to conceal and transform the school, which is so necessary to accompany a new globalized society and to occur in the evolution of the teaching-learning process of 21st century students.

Keywords: Technology, ICT, Manager, TeAcher, Project.

INTRODUÇÃO

Não é novidade para ninguém que o aluno do século XXI é diferente do aluno do século XX. A Sociedade vem evoluindo de uma forma bem rápida, mas a Escola não está acompanhado a mesma velocidade. Algumas pessoas dizem, inclusive, que a Escola ainda está no século XIX.

A pergunta que não quer calar é exatamente essa: Como ensinar alunos conectados em uma Escola que ainda está "engatinhando" no assunto tecnologia?

Esse é o maior desafio que os gestores e coordenadores estão enfrentando. Eles precisam cuidar para que o aluno seja crítico, construtor do seu conhecimento e ao mesmo tempo precisam lidar com uma gama de professores com interesses muito diferentes, desde aqueles que gostam das tecnologias e as utilizam diariamente até aqueles que não sabem usar e nem querem aprender porque acreditam que nunca precisaram e não será agora que precisarão.

A inclusão da tecnologia não é um fim em si mesma, também precisa ser vista como ferramenta capaz de favorecer a inclusão social e o exercício da cidadania. Sabemos que a implantação da tecnologia é um processo sem volta e que vai expandir cada vez mais. A Escola, por tudo que representa na vida das crianças é a grande responsável por familiarizar o uso das TICs., pois ela tem o poder de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios aqui colocados, passam a exigir também profissionais comprometidos com a sua prática pedagógica.

Cabe à Gestão Escolar, em conjunto com a Coordenação Pedagógica e o apoio do grupo de Professores, demais funcionários e estudantes, encarar esses desafios para que as práticas tecnológicas possam sair do plano ideal e passar a fazer parte do cotidiano escolar como um plano real.

DESENVOLVIMENTO

O uso das tecnologias de informação

O uso da tecnologia na escola é muito positivo, mas, como tudo, também apresenta um lado negativo. É preciso deixar claro que as TICs em si, sozinhas não podem fazer "milagres". Há limites e possibilidades para o seu uso nas escolas.

É importante que os responsáveis pela implantação tenham claro seu público-alvo, as necessidades que eles têm, seus conhecimentos prévios, a adequação etária e vários outros itens, pois as TICs mal direcionadas, podem não trazer nenhum resultado satisfatório.

Segundo Belloni (2001) as características das TICs são simulação, virtualidade, acessibilidade, superabundância e extrema diversidade de informação.

Ela favorece a expansão da gestão democrática, ajuda a desenvolver o trabalho em equipe, favorece o diálogo entre a comunidade e a escola, enfim, promove conhecimento.

As Redes Colaborativas de aprendizagem estimulam a produção de novos conhecimentos. Estimulam discussões e troca de conhecimentos entre pessoas unidas por problemas comuns e favorece que essas mesmas pessoas, muitas vezes em ambientes diferentes, possam trocar informações e trabalhar juntas para encontrar alternativas na resolução de seus problemas.

Para que seja bem utilizada é importante que os profissionais envolvidos, principalmente os professores, estejam em constante formação e atualização pois a tecnologia avança muito rápido e o conhecimento se torna obsoleto muito rapidamente.

Enfim, as TICs contribuem para expandir o acesso à informação e promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem o que possibilita que seus alunos tenham uma nova relação com o saber se tornando protagonistas do seu próprio conhecimento e o professor assumindo o seu papel de mediador. Gestão e comunidades devem se unir e se envolvem diretamente na transformação da escola. Juntos devem saber identificar os problemas e necessidades institucionais a que estão inseridos e buscar alternativas com as TICs.

Assim, deve acontecer a implantação e implementação, com planejamento, cuidado e acompanhamento de todo o processo, esses cuidados sendo tomados, as chances de sucesso serão muito maiores.

O papel da Escola

A Escola pode ser estática ou não. Pode se fechar para as mudanças e

continuar com o ensino tradicional ou pode ser um espaço estimulante e em constante transformação e construção.

A inserção das TICs pode ser o estopim para essas mudanças. É importante que fique claro que essas alterações podem gerar conflitos e ser criadora de resistência e rejeição às mudanças. Claro que também há problemas com a tecnologia, muitas vezes, quando mais estamos precisando, ela nos deixa na mão. Pode ser um computador que não funciona, uma internet que "cai", um software que deixa de funcionar, uma falta de energia, enfim, vários problemas podem acontecer, mas não são motivo suficiente para que sejam afastados dos alunos perante a quantidade de benefícios que ela pode trazer.

A princípio, a tecnologia foi inserida na secretaria, principalmente para "guardar"

dados, posteriormente passou a atender os assuntos administrativos. À medida que o tempo foi passando, o computador invadiu a sala de aula, primeiro como complemento de aulas ou aulas adicionais, depois surgia a Sala de informática e os Projetos extraclasse que popularizaram bastante o seu uso.

Hoje, há escolas em que cada aluno já faz uso das TICs em todas as aulas, seja em computador, tablet ou até do seu próprio celular. Algumas possuem lousas interativas e outros recursos que facilitam o aprendizado.

É importante que a escola esteja aberta às inovações e não tenha medo de perder o seu papel porque isso não vai acontecer. A expansão da tecnologia é um fenômeno natural, que está afetando toda a Sociedade e a Escola, pela importância que tem na vida das crianças, não pode ficar de fora.

Papel da Gestão Escolar

Quando se fala em Gestão, sabemos que nem tudo são flores, é certo que haverá dificuldades, afinal, é muito difícil atender diversos tipos de pessoas com necessidades diferentes. Trabalhar a equidade é um dos maiores desafios dos gestores, juntamente com a formação de alunos críticos e conscientes. Cabe ao gestor trabalhar para mobilizar os participantes na busca pelos seus objetivos. Deve levar em conta as especificidades da sua escola e sua constituição histórica, cultural e social respeitando os Princípios da escola democrática (LDB).

Segundo Almeida, 2009 o "gestor deve tornar utilizáveis os recursos". Ele precisa dispor dos recursos tecnológicos e articular os setores da Escola, não só o pedagógico, mas também a administração e o financeiro, enfim, todos os setores para promover o funcionamento necessário, pois as TICs podem ser responsáveis por potencializar vários processos, entre eles o de ensinoaprendizagem.

É importante que o Gestor estimule um ambiente de coparticipação coletivo e democrático. Estimule a formação dos professores para transformar sua prática e a escola, impactando efetivamente na aprendizagem dos alunos na cultura digital.

O papel da Coordenação Pedagógica

O Coordenador Pedagógico é um profissional essencial neste cenário. Ele deve refletir sobre a importância da construção de propostas de intervenção no ambiente educacional e quanto o uso das tecnologias podem ajudar para que a meta da melhora do ensino possa ser atingida.

Ele deve ser o responsável por orientar os professores e acompanhar a utilização dos alunos no uso pedagógico das TICs.

Cabe ao coordenador também, promover reuniões com professores e demais funcionários para que ocorra o melhor desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem por meio da confecção de Planos de Aula ou Planos de Ação que devem ser elaborados de acordo com o estudo das necessidades apresentadas pelos estudantes da escola.

As formações devem ser com diferentes objetivos, ensinar o básico para quem não sabe nada, mostrar o uso dos mais diversos recursos, fazer sugestões de diferentes softwares educacionais, mostrar sites com conteúdo pedagógico, enfim, devem ser diversificados para que não se passe a impressão de que tudo precisa sempre ser feito da mesma forma por todos. Promover a troca de experiências entre os docentes também pode ser uma boa solução porque ao mostrar boas práticas, o professor pode estimular os colegas a tentar novas possibilidades. Essas práticas podem e devem ser estimuladas pelo Coordenador Pedagógico.

O papel do professor

O primeiro ponto que se deve levar em consideração em relação ao Professor é que ele deve olhar para a própria prática. Deve ser um profissional capaz de aliar tecnologias e suas metodologias abordando a realidade e favorecer o ensino significativo.

O professor precisa ter conhecimento dos meios de informação, conhecimento pedagógico, saber integrar as tecnologias com propostas pedagógicas e fazer o gerenciamento dos recursos tecnológicos e físicos e, principalmente, interagir com o aluno.

Deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser estudado e sua familiaridade com a informática para definir a Prática Pedagógica mais adequada para trabalhar com suas turmas. Entre as práticas pedagógicas inovadoras que estão surgindo e apresentando bons resultados estão a Sala de aula invertida, o Ensino Híbrido, o Ensino Baseado em Projetos e algumas outras práticas que podem e devem fazer parte do cotidiano escolar.

Além das novas práticas, há também recursos educacionais digitais como softwares, plataformas e hardware (de lousa eletrônica, projetos, tela interativa, ferramentas maker, kit de robótica e impressora 3D) que também auxiliam e estimulam nas práticas das aulas com as TICS. Há muitos recursos, desde editores de texto e vídeo até a realidade virtual. O importante é deixar bem claro que não há recurso melhor ou pior, o importante é que seja alinhado às práticas pedagógicas da escola, seja adequado a idade e ao nível de conhecimento de informática dos seus alunos e disponíveis para uso, tanto pelo professor que precisa preparar a sua

aula, como pelos alunos que o utilizarão.

Por fim, um professor do século XXI deve ter várias competências, entre elas a crítica a sua prática pedagógica, testar novos meios de avaliação, saber trabalhar com a equidade, dando atendimento diferenciado aos alunos que necessitam, saber trabalhar com responsabilidade e segurança no meio digital e estimular que seus alunos façam o mesmo e, principalmente saber se comunicar, compartilhar e se desenvolver para assim, estimular todos a sua volta para que façam o mesmo e utilizem as TICs não como uma coisa necessária que veio para atrapalhar e sim, tirar proveito do que ela tem de bom e poder trabalhar com elas como um eixo norteador que é o principal objetivo do uso das TICs na Escola.

O papel dos alunos

O processo de implantação de tecnologia na escola mostra que é necessário aprender a lidar com um novo acesso á informação. Antes da tecnologia, o professor era o único que tinha o "poder" de responder as dúvidas, hoje, o Google pode nos mostrar o que quisermos apenas com alguns cliques.

A escola deve preparar o aluno para que ele tenha condições de ampliar este seu conhecimento, sem desmerecer o conhecimento que seu professor ou outro colega, possua sobre o tema.

Os estudantes precisam entender que há vários olhares para um mesmo tema e que o certo e o errado podem ser somente um pontapé para uma discussão.

Como muitas vezes o aluno pode não estar preparado para essas considerações, percebe-se a importância do professor ou mesmo do coordenador pois somente eles poderão dar o "norte" para que o aluno consiga tirar suas próprias conclusões sobre suas pesquisas.

O estudante deve ter direito a utilizar a tecnologia no ambiente escolar porque este acesso promove condições de êxito nos seus estudos, mas ele também precisa estar ciente da sua responsabilidade como cidadão e consciente das suas ações na sociedade em que ele habita. È importante que os pais e responsáveis também sejam inseridos nesse processo pois toda a sociedade pode ser beneficiada com a melhora dos índices escolares.

Ninguém tem dúvida de que as TICs podem ajudar alunos e professores nos seus estudos acadêmicos. Cabe a todos utilizar os meios com responsabilidade.

Etapas da implantação e implementação de um projeto

Para Tajira (2007), a implantação e a implementação de um projeto necessitam passar por uma série de fases.

A primeira é o diagnóstico tecnológico da escola, do professor e do aluno. Em seguida, deve ser feito um plano de ação para definir como o trabalho será feito.

O próximo passo é a capacitação dos docentes. Não há implantação com sucesso se os docentes não tiverem suficientemente envolvidos. Gestão, Coordenação e professores devem se engajar para conhecimento e pesquisa de softwares que atendam o seu público-alvo.

Quando essas fases estiverem definidas, aí sim, é hora da elaboração do projeto com uso da tecnologia. Projeto definido, deve-se trabalhar a implantação com a ajuda de todos os membros envolvidos.

É importante que após a execução do Projeto exista uma avaliação para saber o que funcionou e o que ainda precisa de ajustes. Após essa avaliação, deve-se fazer um replanejamento para assim, conseguir atingir os objetivos propostos.

Devemos deixar claro que o Projeto tem o objetivo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, mas como todas as coisas, pode apresentar falhas. O importante não é somente os resultados alcançados com o Projeto. Devemos dar mais importância ao trabalho em si, na utilização dos recursos disponíveis, no questionamento dos objetivos, devemos avaliar as virtudes e limitações dos recursos. Avaliar o que foi bom e ruim. Somente com o uso e análise críticas das situações é que conseguiremos progredir. Planejar e Replanejar é necessário e só assim existirá a melhora na implantação de novos Projetos. Somente a prática trará a perfeição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos resta nenhuma dúvida de que é necessário se refletir a respeito da implantação tecnológica e que é necessário que a geração de estudantes que frequenta a escola no momento seja preparada para usufruir dos benefícios que a tecnologia pode trazer para a sociedade. Segundo Santos (2002), será necessário grandes mutações, principalmente a mutação tecnológica que deve ser utilizada democraticamente a serviço do homem. Ainda segundo Santos, as inovações tecnológicas têm produzido transformações na organização social, no trabalho no cotidiano, atingindo assim toda a sociedade e introduzindo mudanças relevantes no conhecimento, na cultura e nas relações de poder.

Partindo-se destes princípios, fica claro que implantar ou implementar um Projeto de inovação tecnológica na Escola pode não ser uma tarefa fácil, aliás, pode até ser bem difícil se não contar com a ajuda de todos os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem

do aluno.

A Gestão, cabe organizar e orientar, a Coordenação, fornecer formação aos professores, fornecer subsídios aos alunos e acompanhar o processo para ver como está sendo a adaptação de todos ao trabalho com as TICs.

Claro que como toda novidade, pode encontrar resistência, mas também é papel da Gestão mostrar como as novidades podem impactar positivamente na vida dos alunos.

Aos professores, cabe saber executar o seu papel como mediador do conhecimento. Aprender a usar os recursos, aprender como ensinar a usar os recursos, saber que cada aluno tem sua especificidade e que nem sempre o que serve para um, serve para todos.

Os alunos devem assumir o seu papel como protagonistas do seu próprio conhecimento, claro que devem ser direcionados pelo seu professor, mas eles precisam aprender a serem protagonistas, que é o que se espera dos alunos do século XXI.

A Escola, talvez ainda não esteja totalmente preparada para essas mudanças, mas o processo de transformação já começou e não tem mais volta. É necessário que todas as partes envolvidas se ajudem, saibam trabalhar com os erros que, porventura aconteçam e aprendam a se desenvolver cada vez mais até a hora que tudo se "encaixa" e as TICs não serão mais vistas como um "bicho de sete cabeças" e sim, assumirão o seu verdadeiro objetivo que é ser um eixo norteador no processo de ensino-aprendizagem e auxiliar para que os objetivos educacionais sejam alcançados com mais facilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. 2009. Disponível em:

https://docplayer.com.br/65493473-Tecnologias-para-a-gestao-democraticagestao-de-tecnologias-na-escola-possibilidades-de-uma-praticademocratica.html Acesso em: 22 de julho de 2022.

BELLONI, M. L. O que é Mídia e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, n. 248, 1996.

LEVY, P. A. Máquina Universo. Criação, Cognição e Cultura Informática.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. L

SANTOS, M. O País Distorcido: O Brasil, a Globalização e a cidadania. Publifolha: São Paulo, 2002.

TAJRA, S. F. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 2. ed. São Paulo: Érica, 2000.

AMBIENTE ESCOLAR: ESTRUTURA FÍSICA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO E PERTENCIMENTO DO EDUCANDO

SIMONE CONCEIÇÃO DOS SANTOS

RESUMO

A indagação deste trabalho deseja mostrar a importância da estrutura física da escola para o aprendizado e pertencimento do aluno. Ostenta a necessidade de refletirmos sobre as influências do ambiente escolar para educação e integração e suas relações no contexto histórico do Brasil. Auxilia aos futuros educadores a refletirem no papel pedagógico da estrutura física escolar e sua transformação por aqueles que o constroem e o ocupam.

Palavras-chave: Aprendizagem, Estrutura Física e Pertencimento.

INTRODUÇÃO

O momento que passamos na escola em nossa infância tem uma Importância muito grande em nossas lembranças e recordações e este espaço passa a ter um significado especial onde a criança é inserida numa experiência coletiva. É lá que muito de sua vivencia coletiva e seu aprendizado acontece de uma maneira diferenciada, porém para que isto aconteça é essencial que este espaço seja adequado para que uma proposta pedagógica se torne eficaz. Este projeto fala sobre as mudanças históricas na arquitetura escolar no decorrer dos anos, o seu significado social e político em cada época, apresentando desde os imponentes prédios bem localizados, as escolas no período industrial que passa a ter uma visão mais coletiva com a necessidade de formar mão de obra mais qualificada, até as que conhecemos hoje com uma arquitetura mais simples onde segue na sua maioria um modelo padrão, pois se tem a necessidade de construção em massa destes edifícios para atender a grande demanda e procura por este serviço. O trabalho aqui apresentado propõe a avaliação destes ambientes escolares.

Enfim, este trabalho discute as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos e com as diferentes políticas neste período que ocasionaram nas mudanças nestes espaços bem como a importância deste ambiente para as pessoas que lá se encontram e propõem como estas mudanças ajudariam para que as pessoas que por lá passam se sintam pertencentes. Assim discute como adequar

estas construções as necessidades dos alunos e professores propondo uma reflexão sobre o significado do ambiente no processo de construção do conhecimento e do ensino aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

As mudanças da estrutura escolar no Brasil

No Brasil ao longo do século XIX o ensino era ministrado em edifícios adaptados para tal função. Somente no final do século XIX com o desenvolvimento industrial e urbano junto com o advento da Republica que assegurava a educação para a população que se começou a pensar em um projeto de estrutura escolar.

Assim a escola passa a ser vista como um equipamento de essencial e se vê então a necessidade de se pensar em espaços específicos destinados para a prática do ensino. A escola antigamente era destinada somente para as elites e para a formação de futuros dirigentes, tinha uma arquitetura superior aos demais edifícios que identificava as escolas com a cultura das elites (LIMA, 1995:78). No período entre 1870 e 1889, o imperador decide aplicar as reservas obtidas com a vitória na Guerra do Paraguai, nas construções das primeiras edificações especificas para fins educacionais no Rio e Janeiro. Edificações estas com localizações privilegiadas, arquitetura com caráter imponente com acabamentos com frontões das armas imperiais e que mostravam condição de homenagem ao Imperador (SISSON, 1991:67). Tinham alas separadas para meninos e meninas, recinto para administração e normalmente, a existência de pátio interno central. (AZEVEDO,1995). Com a era da industrialização que trouxe as vilas operárias, surge a necessidade de construções de escolas destas vilas. Diante da descentralização do sistema e a necessidade de construção mais massificadas destes edifícios, estes prédios perdem sua imponência e ganham a noção de projetos mais simples e padronizados, projetos estes que muitas vezes serviam para outros prédios públicos não só para as escolas. O estado de São Paulo que neste período de 1980 a 1920 se destacou nestas construções, seguia a linha de projetos que com pequenas adaptações podiam ser construídos em diversas situações de locais. As diferenças, quando aconteciam eram nas fachadas. Depois da revolução de 30 a escola idealizada por Anísio Teixeira passa a ser pensada em edificações racionais, moduladas e com espaços otimizados, objetivos, de baixo custo e com grande desempenho funcional para atender a sociedade urbana industrial emergente. Assim as escolas vão se destacando das escolas do século XIX, que tinham como dogma a disciplina rigorosa com carteira em vilas, pregadas no chão, o professor colocado em posição de destaque e os visores colocadas nas portas da sala de aula e passam a ter carteiras que se soltam do chão, permitindo arranjos diferenciados conforme a necessidade, refletindo assim em uma nova postura e visão de uma sociedade mais dinâmica e com experiência da atividade coletiva.

Deixando de ser um lugar de prisão para se torna um lugar de socialização". A década de 70 é marcada no âmbito federal pela padronização e sistematização de critérios para os projetos escolares. Em 11 de agosto de 1971 com a lei 5.692 que fixa a Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, o que traz como consequência uma nova interpretação física e espacial da rede de prédios escolares (MEC S.G.PREMEN SOC.,1973:01), pois o mesmo deveria prever então ambientes para possibilitar não só as administração das aulas do currículo obrigatório mas também viabilizar ambientes que possibilitem novas atividades pedagógicas. Em 1984 a 1987 no Rio de Janeiro sobre o governo de Leonel Brizola, é implementado o projeto CIEPs- Centro Integrado de Educação Pública, fundamentada numa nova filosofia de escola, idealizada por Darcy Ribeiro, que tinha como objetivo a educação em tempo integral, ao qual a criança permaneceria mais tempo na escola, sendo assistida integralmente e está escola teria uma infraestrutura de saúde, alimentação e orientação adequadas. A estrutura destas escolas projetadas por Oscar Niemeyer, continha uma identidade de modernidade que tinha como objetivo oferecer às classes populares a oportunidade de ter uma escola mais digna e de qualidade. E também uma visão política de se tornar um marco político educacional do governo, onde os edifícios deveriam ser construídos em pontos estratégicos, de grande visibilidade na paisagem. No âmbito federal, no governo Collor, surge uma versão atualizada do CIEPs, com o objetivo de dar apoio integrado à criança e a família, oferecendo além da educação – com aulas convencionais e oficinas de preparação para a vida, assistência média e atividades esportivas. Com a rapidez que estes edifícios eram construídos e a avaliação do desempenho destes ambientais, foi fácil constatar a precariedade o quadro em que se encontravam as escolas e a perda de qualidade e da identidade destes ambientes. Os prédios se deterioravam e as instalações eram precárias comprometendo a saúde e o conforto físico dos usuários. Com um ambiente desinteressante, frio e sem apelo visual, com formas de organização espacial que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção do aluno, comprometendo assim o desenvolvimento e a eficácia no processo educativo. Em São Paulo, em 1975 – em função da necessidade do aumento das salas de aula – o governo estadual cria o CONESP – Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, sendo possível baratear os custos das obras e agilizar as construções das mesmas. Por consequência fez-se necessário a elabo-

ração de vários manuais, que se tornaram referência para diversos organismos, que tratam dos projetos e organizações de edifícios escolares. Em 1987, surge a FDE- Fundação para o Desenvolvimento para a Educação – que reúne em uma única instituição todos os órgãos que cuidam de assuntos relacionados a educação, tanto no aspecto físico como no aspecto pedagógico (FDE, 2002). Fica claro assim constatar, que as escolas quando construídas em massa, sofre uma mudança qualitativa, perdendo assim sua identidade arquitetônica e sua referência com a comunidade ao qual está inserida. Estas escolas devem ser construídas e pensadas com um olhar mais atento as relações pessoa-ambiente. Onde possam acompanhar as mudanças e evoluções que ocorrem no contexto ao seu redor, respeitando as diversidades, ampliando o conhecimento e visão de mundo com espaços flexíveis, abertos e generosos de modo a atender possíveis transformações de ensino. A imagem ou aparência das edificações transmitem silenciosamente mensagens que tem um profundo efeito sobre as crianças, evocando uma resposta (Sanoff, 1995:59).

Influência do espaço físico para lidar com o comportamento dos alunos

Após a saída dos jesuítas, as escolas começaram a buscar um modelo de educação que se assemelhasse a perfeição. Esta busca ultrapassava as metodologias, se estendendo até as construções, pois por volta dos séculos XVII e XVIII, as construções eram imponentes, cada detalhe era pensado de modo a incutir o controle do poder político e religioso, o espaço escolar agora é visto como forma de dominar os corpos. Nesse mesmo pensamento Foucault (1987: 168) nos diz: "Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, era para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados." Desta forma por meio do controle, a escola busca a perfeição e passa a reproduzir um espaço de ativas hierarquias e vigilâncias. Foi a partir do século XVIII, que as classes começaram a ser organizadas por séries, ou seja, idade, o que "... tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos... e assim fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar." FOUCAULT (1987) Nesta nova ótica, o professor tinha o papel de classificador, pois dentro da sala, cabia-lhe separar os lugares dos alunos de acordo com as capacidades julgadas pelo professor, é o que afirma Foucault quando nos diz: "... Os escolares das lições mais adiantadas, serão colocados nos bancos mais Próximo da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada aluno terá seu lugar marcado, ... Aqueles cujos pais, são negligentes e tem piolho, ficam separados daqueles que são limpos... que o libertino e distraído seja colocado entre dois ajuizados ou comportados, ou fique sozinho." (1987: 168). Esta classificação reforçava as hierarquias e acabava sendo um ambiente altamente discriminatório para os alunos. O ensino era quantitativo e classificatório, o aluno era totalmente dependente do professor e este tinha como principal função domesticar e transferir conhecimento para os alunos. Ao longo dos anos, os exercícios se tornavam cada vez mais rigorosos, além de alunos aplicados, estes deveriam seguir uma vida ascética, neste período fica bastante marcando as tarefas de complexidade crescente que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento. As pessoas acreditavam que com base nestes esforços ordenados, era a única maneira de se conquistar a salvação. O treinamento dos escolares era feito por meio de sinais sendo que a cada sinal, o aluno deveria reagir de um modo diferente. O autor Foucault (1987), nos apresenta claramente esta exigência da escola quando afirma: "Toda a vez que o professor quiser chamar a atenção das crianças e fazer parar qualquer exercício, baterá uma vez. Um bom escolar toda vez que ouvir o ruído deverá ouvir a voz do mestre ou antes a voz de Deus mesmo que o chame pelo nome..." De acordo com este método o aluno deveria estar constantemente atento aos sinais e atitudes do professor e os professores da época comparavam tal empenho a um personagem bíblico chamado Samuel que prontamente se apresentou a Deus, quando este o chamou. Outro ponto que também poderemos analisar era a importância da figura do professor, pois neste momento sua função é comparada a de um Deus e que este jamais poderia ficar sem respostas e nem ser contrariado. Ao se tratar de controle da presteza, as escolas trabalhavam fortemente o conceito de horário como forma de controle, os alunos deveriam seguir fielmente os horários que eram impostos, afim de seguir um padrão e se estabelecer prazos e limites para as produções do mesmo. Com o advento da revolução industrial que atinge também as escolas, os espaços começaram a se aperfeiçoar para assim ressoar na produção, sob estável vigilância. Havia controles das atividades, atividades repetitivas e controle de horários a fim de domesticar os alunos. Com o passar dos tempos à disciplina evolui em matéria de otimização, exige-se também a máxima eficiência. Transcende para uma visão de conjunto, de resultado, uma visão mecânica que molda cada indivíduo de acordo com a necessidade do aparelho produtivo. As avaliações eram um objeto de poder impostas pelo professor, como efeito e objeto de saber, durante as avaliações que eram semanais os professores esperavam que seus alunos demonstrassem o máximo de extração das aulas que eles aprendiam. Na origem e no decorrer da história da formação das escolas, vemos que

a maioria dos artifícios trabalhados na mesma, tinham o efeito, um poder que, em vez de se adaptar e de extrair, tinham como função “adestrar", desconsiderando as características de cada aluno, bem como suas vivencias e impressões do ambiente.

O espaço escolar na Educação Infantil

Atualmente, buscando uma perspectiva de sucesso no desenvolvimento infantil, o espaço tornou-se indispensável para o aprendizado. Nesse mesmo pensamento Horn (2004, p. 28) nos diz: “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa.” Desta forma, as características físicas de um ambiente coletivo infantil, devem ser muito bem planejadas, pois estes ambientes devem ser ricos e estimuladores, sendo considerado até mesmo um terceiro educador. Para Weinstein & Mignano (1993), um ambiente construído exerce influencias tanto direto como indiretamente sobre o usuário. Os autores afirmam que a forma como o ambiente é construído, transmite mensagens simbólicas sobre a intenção dos valores das pessoas que o controlam, por exemplo em uma sala tradicional, cujas mesas são enfileiradas uma atrás da outra, afeta a discussão e a participação dos alunos. Este conceito ao longo dos anos está sendo combatido na Educação Infantil, pois seu espaço é pensado de modo a promover a identidade do aluno, o desenvolvimento das competências, o sentimento de segurança, a oportunidade da interação social e o pertencimento do indivíduo. Nesta nova ótica o educador deixa de ser pensado como figura central do processo de ensino e aprendizagem passa se tonar um intermediador do conhecimento, pois a criança através do meio social e sua interação, desenvolve suas potencialidades e se torna construtora do seu próprio conhecimento. É o que nos fala Oliveira (2000, p.158) quando nos diz: “O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. ” Frente a estas afirmações, o educador precisa ter a sensibilidade de trabalhar com os seus alunos e o ambiente de forma integrada, entendendo que o ambiente deve ser pensado de modo a satisfazer as necessidades das crianças, sendo estimulador e ao mesmo tempo desafiador. Ao longo da Educação Infantil o espaço deve ser planejado de acordo com a idade e a necessidade da criança. De acordo com Forneiro (1998), os espaços devem atender a critérios de organização e é isto que definirá o cenário de aprendizagem. Por exemplo, num espaço destinado a bebês, não pode deixar de atentar para a segurança e conter brinquedos e objetos que estimulem o valor afetivo, além de ser um espaço de modo a permitir que as crianças engatinhem e se sintam livres, os objetos devem ficar à disposição para que os bebês possam mexer e vivenciar, na sala é importante ter espelhos para que as crianças possam se ver e se reconhecer. Dos dois aos três anos, os espaços devem conter diferentes cantinhos com objetos diversos, por exemplo, livros, brinquedos, objetos que favoreçam o uso da imaginação, pois nesta fase é importante trabalhar o imaginário e a autonomia. Dos quatro aos seis anos, os materiais na sala devem estar a disposição das crianças, proporcionando a leitura, a escrita, os jogos e a imaginação, nesta fase é importante que a criança se perceba no espaço e este deve propiciar a identidade pessoal e social. Durante todo o percurso da criança na Educação Infantil ela precisa vivenciar os espaços que proporcionem oportunidades para o seu desenvolvimento global e habilidades infantis, possibilitando as crianças o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com o que ainda hão de adquirir. Os espaços infantis devem atender as funções relativas ao desenvolvimento da idade, é o que afirma Carvalho e Rubiano (2001, p.109) : “ Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.” Por fim os referenciais teóricos são unanimes em afirmar que as aquisições das relações sociais e cognitivas, tem relação com o ambiente, o que nos permite afirmar que o ambiente na Educação Infantil tem influências positivas no desenvolvimento das funções motoras, sensoriais, lúdicas e simbólicas na vida da criança, se tornando parte integrante na ação pedagógica.

O espaço escolar nas séries de ensino fundamental e médio

As escolas que temos hoje são construídas, são pensadas quase que exclusivamente em atender a uma grande quantidade de demanda de alunos e assim perde-se em qualidade nas estruturas que muitas vezes são construídas de uma maneira rápida e barata não atendendo as necessidades básicas dos que ali ficaram. São estruturas sem atrativos que não contribuem para o estimulo, aprendizagem e interação destes alunos e não atendem as necessidades que cada idade e fases necessitam. Enquanto as escolas de ensino infantil e as pré-escolas buscam muitas vezes ambientes que estimulam as crianças, trazendo ambientação e apelos visuais apropriados para esta idade, as escolas

de ensino fundamental e médio em geral não conseguem os mesmos objetivos, não sendo um espaço interessante e prazeroso para estes alunos. De acordo com LIMA (1995): "Para qualquer ser vivo o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais". (LIMA, 1995p.187) A escola deve propiciar a todos os alunos independentes das séries que eles estejam espaços capazes que os mesmos consigam se movimentar e se socializar com os demais alunos, espaços que estimulam sua curiosidade e ajudem no seu desenvolvimento. No chamado currículo oculto, presente na organização do tempo e do espaço, é possível transmitir estímulos, conteúdos e valores e a arquitetura escolar tem este potencial de facilitar ou impedir a aprendizagem, porém, alunos do ensino médio se utilizam do mesmo espaço ambientado muitas vezes para alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a escola não possui um ambiente alfabetizador, com cores que não estimulam, grades e portões espalhados em quase todos os compartimentos, os laboratórios, quadras e parques, quando a escola possui, só podem ser utilizados por tempo que não contemplam as suas necessidades e sobre vigilância direta dos professores e coordenadores. Os alunos não têm a liberdade de se manifestar e de sugerir como ele espera que este ambiente seja e assim propor transformações no espaço escolar. Sabemos que a escola deve ser um ambiente que estimule a autonomia de pensamento e conhecimento dos alunos, porém tais ambientes não estão possibilitando que eles manifestem estes pensamentos, uma vez que estes edifícios são construídos para eles devemos permitir que eles digam o que eles esperam deste local. As necessidades espaciais diferenciam muito de idade para idade e a escola deve oferecer um ambiente que acompanhe o crescimento da criança. Enquanto as crianças das séries iniciais têm uma relação com os espaços fluidos e contínuos abertos aos estímulos visuais e auditivos, os adolescentes por não se identificarem com crianças menores torna-se difícil que compartilhem do mesmo espaço. Eles necessitam associar-se em grupo e para isto necessitam de espaços apropriados onde possam conviver e manifestar-se. Devemos pensar em um espaço escolar que educa e que consiga interagir com os alunos, dê acesso ao conhecimento e as informações necessárias para a produção deste conhecimento. Que propicie um espaço educativo e respeite as necessidades e as particularidades de cada fase e que acompanhe o crescimento e o desenvolvimento propiciando espaços que favoreçam a exploração e a experimentação, estimulando os alunos de maneira a construir seu conhecimento individualmente e de forma colaborativa.

Impressões do espaço percebido, do espaço vivido e o pertencimento neste espaço

O espaço escolar tem de uma relação direta com a sociedade e com o ambiente ao seu redor. Esta ligação está relacionada com o emprego que esta sociedade faz deste ambiente. Neste espaço ele deve ser capaz de se reconhecer, receber e de transmitir valores culturais e conhecimento, tendo a escola um importante papel social ajudando na transformação e na produção do conhecimento, o espaço deveria existir para possibilitar o acesso à diversidade cultural e reconhecer assim os sujeitos que estão inseridos em seu ambiente. A organização do espaço reflete as experiências com o mundo, isto acontece com a sua ocupação e sua transformação. Como a escola é um lugar com relações estabelecidas por diferentes indivíduos, é um ambiente transformado pela coletividade onde se estabelece vínculos. Segundo RAFINA (2009): " A sala de aula é uma importante organização social composta por diferentes atores que necessitam de necessidades educacionais especiais, mas embora eles estejam presentes fisicamente, não lhes é permitido a possibilidade de modificar estes espaços, ou seja, de exercer a sua própria cidadania". A escola é vista como um espaço educativo, onde o conhecimento e a socialização devem fazer parte do seu dia a dia, tudo isto tem que acontecer de uma maneira prazerosa que busque estimular os alunos a sentir vontade e satisfação em estar neste local. Mas, porque é tão difícil fazer com que estes alunos sintam alegria e a vontade neste ambiente? E por que este local se torna alvo de tanto descaso e depredação pelos que lá estão? Para Didonet (2002) o espaço da escola não é apenas um território, que guarda alunos, professores, livros, mas é um lugar de aprendizagem, há uma docência neste espaço, ele caminha com a dinâmica sócia, gera ideias, sentimentos, busca o conhecimento, Porém o que vemos é um ambiente que não acompanhou o crescente desenvolvimento que aconteceu nas outras áreas da sociedade. Um ambiente parado no tempo, comum e sem atrativo. Apesar de se tratar de um lugar com tantos significados estamos tão acostumados com esta estrutura ou esta imposição que nos trazem deste espaço que a aceitamos desta maneira se tornando habitual de nossa percepção de realidade. Esta percepção é cultural e para Frago,(1988) "... todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações."(VIÑAO FRAGO,1998, p. 105). A escola deve representar para cada aluno um espaço com significado e representações onde ele possa se apropriar e transformar o seu espaço construindo um conceito diferente, lugar que se sinta pertencente. "A consci-

ência do espaço refere-se a um sentimento de pertencimento a um lugar ou território, consiste no campo da identidade e relaciona-se com a intencionalidade com a qual faz a representação de nossas ligações, constroem-se os mitos e definem os agrupamentos humanos. " (REGO, 2006). Assim se os alunos que lá se encontram não conseguem se sentir parte deste ambiente eles se fecham para as relações e qualquer coisa que a escola tem para lhe oferecer, tendo prejuízo na relação de ensino e aprendizagem e também com a socialização com os demais alunos e profissionais presentes neste ambiente. Ele não se sente responsável por aquela instituição não sentindo necessidade de zelar por ela. A escola é um local onde passamos boa parte de nossa vida, onde nos socializamos com pessoas de diferentes culturas, lá fazemos amizades, compartilhamos momentos e levamos lembranças e marcas que nos acompanharam por nossa vida toda. Mas apesar de tudo isto, as pessoas que desfrutam deste lugar se veem em um ambiente de exclusão, ambiente ditador que não possibilita que estes alunos se expressem. Suas edificações são construídas para reforçar esta ideia, com espaços e salas separadas e privilegiadas para a direção e coordenação da escola, acesso restrito a alunos que ficam em salas coladas uma nas outras, pequenas com poucos atrativos e nenhuma motivação visual ou estrutural. Esta estrutura que passa despercebida e mostra uma aparente neutralidade das edificações e suas localizações escondem na verdade um espaço de poder e ideal político. A instituição escolar é um importante de segmento social do ser humano, indispensável na promoção da inclusão social e facilitador, para que o aluno identifique sua identidade particular, porém quanto menor o seu sentimento de pertencimento mais distante deste processo o aluno estará. Para que isto aconteça a escola precisa ser reestruturada e repensada as suas funções educacionais, políticas e sociais afim de proporcionar a todos que dela desfrutam um atendimento conforme as necessidades de cada um. Sociedade, alunos, professores e gestores devem juntos pensar em um espaço que atenda às necessidades da comunidade, ter uma relação social pensando no coletivo e com ideias e atitudes simples propor mudanças pensando na melhora destes ambientes baseados nas necessidades do aluno e o que deixaria este espaço mais atrativo para eles, dividindo as responsabilidades e escutando as suas necessidades para que assim eles possam pertencer de verdade a este ambiente e sintam prazer em fazer parte e cuidar deste lugar tão significativo e importante para seu crescimento cultural.

MATERIAL E MÉTODOS

Nossa pesquisa se configura em um levantamento histórico e bibliográfico, de natureza básica e abordagem qualitativa, sendo baseado em estudos de obras e teorias educacionais de autores que abordam o tema proposto pelo grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração desta pesquisa vimos claramente a importância da estrutura física para o processo de ensino e aprendizagem e o impacto destes edifícios na convivência e na aceitação dos alunos para manter um convívio e um bom relacionamento neste ambiente. Vimos que no contexto histórico, os edifícios escolares sempre expunham objetivos políticos, mesmo no período em que ele era destinado somente para a elite com construções imponentes e cheias de simbolismo até os dias de hoje com edifícios mais simples, sempre reproduzindo as opiniões e pensamentos pré-elaborados. A princípio a escola era um local de exclusão com suas arquiteturas superiores destinadas a formar os futuros dirigentes. Com o tempo a arquitetura se torna mais simples e padronizada atendendo as necessidades de formação de mão de obra, mas continua preconceituosa, com dogmas de disciplina rigorosa com carteiras enfileiradas, pregadas no chão e o professor colocado na posição de deus, detentor de toda a verdade, não podendo ser questionado. A escola tinha a principal função de "adestrar" os alunos e impor o respeito à hierarquia. Hoje ainda estamos bem distante do ideal na educação, mas podemos ver escolas abertas a todos, sendo um espaço de exposição de opiniões, menos discriminatória e a função do professor nesta nova perspectiva é a de estimular a curiosidade do aluno se tornando um intermediador do saber. As construções ainda não são as mais adequadas, porém na educação infantil estes prédios são mais estruturados, com salas ambientadas para melhor atender as necessidades das crianças, pois passa a se pensar em ambientes educadores com função de estimular as crianças atendendo as necessidades de cada idade. Já nas demais séries é um processo que ainda esta em construção, ainda existem prédios únicos destinados para crianças de diferentes faixas etárias, adolescentes e crianças dividem os mesmos espaço e a maioria destes edifícios possuem grades e portões que tiram a liberdade destas crianças e não torna possível uma relação mais intima com a escola, tornando menos provável que estas queiram se tornar parte pertencente deste lugar que é tão importante para seu crescimento e desenvolvimento. Através do processo histórico e dos dados coletados podemos então concluir que apesar das inúmeras mudanças vemos que ainda temos muito que melhorar, estes espaços devem ser repensados para melhor atender as necessidades daqueles que por lá passarão, entendendo que escola, sociedade e governo devem trabalhar juntos para ajudar a melhorar a visão que os alunos tem da escola e assim se sintam pertencentes ao mesmo, ajudando na sua mudança e melhoria pois a principal função da escola é formar cidadãos

conscientes de suas responsabilidades, direitos e deveres e tais filosofias também devem estar intrínsecos na parte física da escola.

REFERÊNCIAS

• CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba.

Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma

Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

• DIDONET, Vital,2002, texto programa Salto Para o Futuro, Escola do sonho à realidade, Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar.

• FARINA, Barbara,2009 INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE LUGARES: DO

PERTENCIMENTO À ESTIGMATIZAÇÃO http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(40).pdf.

• FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

• FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

• HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

• OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

• REGO, N. (Org.). Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais - Educação, geografia, interdisciplinaridade.1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 342 p.

• VIÑAO, Antonio A. in BENCOSTTA, História da educação, Arquitetura e Espaço Escolar, cap.I, espaços usos e funções São Paulo: Cortez, 2005,p. 10.

• VINÃO-FRAGO,A., ESCOLANO,A., (1998).Curriculo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A. p.105.Elemento obrigatório, elaborado de acordo com a NBR 6023:2003.

• WEINSTEIN, C.S. & MIGNANO, Jr. A. J. Elementary Classroom ManagementLesson from Research and Practice. New York, McGraw-Hill, 1993.

INTERVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO

Resumo:

A intervenção pedagógica realizada nos Centros de Educação Básica para jovens e adultos constitui-se no estudo realizado individualmente ou em grupo, em que sua constituição consiste em professores formados em diversas áreas do conhecimento. OBJETIVO: O presente artigo tem por principal objetivo apresentar a importância da intervenção da prática pedagógica no processo de aprendizagem e educação de jovens e adultos. MÉTODO: Pesquisa bibliográfica de autores renomados que tratam da temática, a exemplo de Gasparin, Paulo Freire, e Maria Jesus Cézar. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Levou-se em consideração, principalmente, o eixo cultural, o tempo e o trabalho realizado, observando as Diretrizes Curriculares estabelecidas para jovens e adultos. Logo, o conhecimento e sua sistematização tratam-se de desafios que devem ser enfrentados pelos professores que participam do grupo de estudos, e que constantemente se comprometem com a organização do trabalho.

Palavra-chave: Diretrizes Básicas, Educação de Jovens e Adultos, Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The pedagogical intervention carried out in the Basic Education Centers for young people and adults is constituted in the study carried out individually or in groups, in which its constitution consists of teachers trained in different areas of knowledge. OBJECTIVE: The main objective of this article is to present the importance of the intervention of pedagogical practice in the process of learning and education of young people and adults. METHOD: Bibliographic research of renowned authors dealing with the subject, such as Gasparin, Paulo Freire, and Maria Jesus Cézar. FINAL CONSIDERATIONS: Mainly, the cultural axis, the time and the work performed were taken into account, observing the Curricular Guidelines established for young people and adults. Therefore, knowledge and its systematization are challenges that must be faced by teachers who participate in the study group, and who are constantly committed to the organization of work.

Keywords: Basic Guidelines, Youth

and Adult Education, Organization of Pedagogical Work.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo buscou realizar um estudo sistematizado sobre as questões que se referem à prática pedagógica realizada para a organização do conhecimento científico e da educação destinada a jovens e adultos. Para isso, foram selecionados documentos específicos que contribuíram significativamente na produção e desenvolvimento da pesquisa, a exemplo das Diretrizes Básicas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e pesquisas educacionais realizadas por Paulo Freire e João Gasparin.

Neste sentido, evidenciou-se que os estudos que tratam da proposta de prática pedagógica consideram o aluno como sujeito do conhecimento e da aprendizagem, possibilitando o estranhamento da prática, e tomando certa distância também da prática para poder olhá-la "de fora".

O estudo também busca esclarecer que é necessária a realização de uma reflexão sobre a prática, além da análise de como ela pode influenciar na mudança de comportamento do educador e do aluno.

Nota-se com isso que, a prática pedagógica nada mais é do que um processo que se inicia justamente com prática, e que posteriormente parte para a reflexão dela, tendo por fim, ações diferentes e necessárias para sua reformulação.

Uma educação transformadora e crítica da realidade surgem quando se passa a possuir poder de transformar os sujeitos e agentes que nela encontram-se envolvidos, isso porque, todos são considerados sujeitos, e todos estão dispostos e propensos a discutir, debater, perguntar ou questionar quanto ao conteúdo que está sendo estudado.

Considera-se como um dos maiores desafios lançados no mundo da pedagogia e da educação, em especial, a educação de jovens e adultos, pois, para que o diálogo entre a prática e a teoria aconteça, é necessário que haja uma ótica do homem sobre si mesmo como ser cultural e inconcluso.

Ademais, o presente estudo também salienta a necessidade de que o conhecimento seja visto não só como uma construção histórica, mas sim, em conjunto com a diversidade cultural, que é constantemente identificada nas pesquisas educacionais realizadas, além das Diretrizes e Culturas da Educação, que são fundamentais para que o trabalho pedagógico seja organizado.

Para isso, também é importante que haja uma valorização do conhecimento e do saber empírico pelo educando e pelo professor, pois é necessário que seus estudos e conceitos científicos sejam levados em consideração.

O que se entende com isso é que, será em consequência do saber cotidiano adquirido constantemente, que o educando construirá um novo conhecimento próprio, que estará relacionado intimamente ao saber que já adquiriu dentro do contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

No que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, o aluno é visto como sujeito passivo do conhecimento, que em suma, em consonância com o que dispõe Paulo Freire, trata-se do entranhamento da prática.

É necessário que o pedagogo tome distância da prática pedagógica para que possa observá-la "de fora". Com isso, perceberá o pedagogo questões e acontecimentos que possivelmente não poderia ter notado e avaliado quando inserido no processo.

Neste sentido, preconiza Freire (1988, p. 14-15):

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, "descodificando-o" criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel.

De acordo com Paulo Freire, a praxe não diz respeito somente à prática, mas sim, quanto à reflexão sobre a prática e o quanto a análise da prática pode influenciar na mudança de comportamento em relação a ela.

Trata-se de um processo que se inicia com a prática, e posteriormente se desenvolve até a reflexão da prática, findando com as ações diferentes e necessárias a reformulação da prática.

É necessário que após a análise da realização da prática haja uma mudança nela, isso porque, se não houver uma mudança, de nada valerá a realização da análise, é o que ratifica Paulo Freire em sua obra sobre a pedagogia comum. (FREIRE, 1988).

De acordo com Freire (1988, p. 43-44), é necessário que haja uma prática docente com natureza crítica, conforme se vê:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber

que a 7 rigorosidade do pensar certo procura. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Para a realização da presente pesquisa, houve a necessidade de análise de documentos que dizem respeito à educação de jovens e adultos, além das pesquisas educacionais, em que foi realizada a análise de questões importantes, a exemplo de como a escola pode ser um forte instrumento transformador da realidade, e de como ela pode ser um centro de produção de debates críticos.

Neste sentido, quando uma educação passa a ser transformadora e crítica da realidade, ela passa a possuir poder de transformar os sujeitos e agentes nela envolvidos, visto que, todos como sujeitos, estão dispostos e propensos a discutir, debater, perguntar ou questionar.

Tomando por base as Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná, para que a análise seja realiza, tem-se:

A educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 27).

Paulo Freire em sua obra também aborda a tese em que defende o diálogo como fundamento essencial para que a prática pedagógica possa favorecer o desenvolvimento da democracia, da educação popular, e da conscientização da liberdade.

Trata-se, portanto, de um dos maiores desafios lançados no mundo da pedagogia e da educação, em especial, a educação de jovens e adultos, visto que, para que essa dialogicidade aconteça, é necessário que o ser humano se considere como ser histórico e inconcluso.

Seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na 8 inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2005, pp. 83-84).

Neste sentido, o reconhecimento do ser humano como sujeito que compõe o processo do conhecer é de extrema importância para a realização da prática dialógica.

Ademais, cumpre salientar que esse processo não é tão simples, e exige do educador, principalmente, uma postura crítica, e uma avaliação constante, vez que, na maioria das vezes, ele incorre em práticas consideradas como “anti-dialógicas”.

A alteridade explica que se deve considerar as outras pessoas sujeitos de direitos em pé de igualdade, não havendo que se falar em maiores direitos ou menores, devendo haver respeito em todos.

O universo da EJA contempla diferentes culturas [...] o educando passa a ser visto como sujeito sócio-históricocultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de formas de socialização dos conhecimentos e culturas. (SEEDPR, DCE/EJA, 2006, p. 27).

O conhecimento deve ser visto como uma construção histórica, em conjunto com a diversidade cultural, que é constantemente identificada nas pesquisas educacionais realizadas, além das Diretrizes e Culturas da Educação, que são fundamentais para que o trabalho pedagógico seja organizado.

Cézar (2018, p. 09):

O conhecimento passa a ser teórico-prático nas contradições e ligações entre os conteúdos de outras disciplinas, num movimento que não é linear e por isso mesmo só tem sentido quando inserido num todo maior. O desafio pedagógico é justamente a contradição, o questionamento, que valorizam a diversidade e a divergência.

Diante disso, nota-se que é na relação existente entre o professor, o conteúdo, e o aluno, que haverá elaboração do conteúdo, sendo que, a partir dai haverá mudanças significativas na forma dos educadores organizarem o conhecimento escolar, sendo importante que a educação participativa valorize a disseminação do saber.

De acordo com Gasparin (2007, p. 03):

Essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a

diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola (GASPARIN, 2007, p.3).

O conhecimento quando desenvolvido, perpassa uma roupagem entre a teoria e a prática, além das ligações e contradições existentes com outras disciplinas em um ambiente não linear que só fará sentido quando inserido num todo maior.

Entende-se por desafio pedagógico aquele realizado dentro de um mundo cheio de contradições, de diversidades, de divergências, e o mais importante, de questionamentos, que valorizam as diferenças existentes.

Freire (1988, p. 43-44) ainda esclarece em seus estudos sobre a valorização do conhecimento e da sua valorização:

Durante os encontros do grupo de professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, identificamos a valorização do conhecimento e do estudo, no sentido de "entender" o mundo, para "interpretá-lo" e então poder "transformá-lo". Para ele, a educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora – "transformar as condições de opressão" – ela deve enraizar-se na cultura dos povos, precisa criar novas relações sociais e humanas, e não só transmitir conteúdos.

Após a análise das Diretrizes Curriculares da Educação, resta compreendido que a situação educativa, mesmo quando diz respeito a aprendizagem de procedimentos e valores, envolve também atos relativos a consciência, e isso será apresentado em decorrência dos atos e produtos culturais que são evidenciados aos alunos como meio de aprendizagem, a exemplo dos livros, das obras de arte, dos filmes e dos textos.

Será nesses documentos que os alunos encontrarão a melhores formas de reconhecer o saber jurídico adquirido durante sua trajetória de aprendizado e de vida, tanto do educando jovem, como do educando adulto e idoso, sendo um conhecimento necessário para a valorização da organização do trabalho pedagógico.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos constituídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p.38).

De acordo com a proposta apresentada, para que haja a valorização do conhecimento e do saber empírico pelo educando, é necessário que seus estudos e conceitos científicos sejam levados em consideração.

Será em consequência do saber cotidiano que o educando construirá um novo conhecimento, que estará relacionado ao saber que já adquiriu dentro do contexto escolar.

Neste sentido, o desenvolvimento desse conhecimento pelo aluno se dará quando ele questionar, interpretar, pesquisar, reelaborando o conhecimento e utilizando-o para que haja uma participação mais crítica e consciente da sociedade em geral.

De acordo com Freire (1999, p. 10) o estudo em grupo serve para análise do conhecimento dos alunos pelos professores:

No estudo em grupo com os professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos foram examinados os eixos temáticos articuladores do currículo - Cultura, Trabalho e Tempo - tratados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, dada a relevância desse conhecimento para a organização do trabalho pedagógico.

As diretrizes apontadas e já explanadas no presente tópico ainda afirma que existem três eixos que norteiam a educação do jovem e adulto, e que devem estar relacionados internamente no trabalho pedagógico.

Em seu conteúdo, as diretrizes também apresentam os eixos diversos que precisam ser articulados pelos professores no currículo, sendo que, a cultura, neste caso, será vista como elemento que mediará o indivíduo e a sociedade.

Cézar (2018, p. 10) ainda especifica quanto às diretrizes:

Essas Diretrizes apresentam os diversos eixos articuladores do currículo. A cultura é vista como elemento de "mediação entre o indivíduo e a sociedade", que se desenvolve por meio de um sistema de significações envolvendo todas as formas de atividade social, e sendo assim, ela favorece a compreensão do mundo social, dos símbolos construídos, como as palavras, os valores, as artes.

O autor em seu trecho explica que a sociedade deve de todas as formas se envolver nas atividades sociais, para que a compreensão do mundo social seja favorecida, além do conhecimento que será tomado dos símbolos construídos, a exemplo das palavras, das artes e dos valores.

A cultura compreende a forma de produção da vida material e imaterial composto por um sistema de significações envolvidos em todas as formas de atividade social. Por ser produto da atividade humana, não se

pode ignorar sua dimensão histórica. [...] Se a cultura abarca toda produção humana, inclui, também, o trabalho e todas as relações que ele perpassa (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p.32).

Logo, a cultura é vista como ponto central da existência humana, enquanto que, o trabalho é a decorrência do caráter produtivo, e por conta disso, em sua maioria, aparenta estar subordinado à cultura.

Ademais, as diretrizes em seu conteúdo apontam o ponto de vista de um pesquisador que participa de forma ativa na elaboração do documento, e que parte seus estudos do seguinte princípio ativo:

A ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola e trabalho situam-se numa perspectiva mais ampla, a considerar a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação (ARROYO apud SEEDPR, DCE/EJA, 2006, p. 32-33).

Ademais, as Diretrizes, em sua proposta, apontam outro eixo que também merece destaque, e que serve de norte para o currículo da educação de jovens e adultos: o tempo, que abrange a dimensão escolar e a dimensão social.

Pode-se dizer que os educandos viveram e vivem tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 33).

Quando realizados os grupos de estudos, discute-se sobre a diversidade cultural de todos os sujeitos da modalidade de ensino, assim como, o fato de que ela se constitui em grande desafio para que os educadores possam enfrentar.

Neste sentido, será atingido os limites e as possibilidades de cada um dos sujeitos, pois eles serão oriundos dos contextos de trabalhos mais diversos possíveis, possibilitando uma investigação mais profunda.

Sobre a dimensão escolar:

O tempo dos educandos da EJA é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 33).

Em se tratando do tempo escolar, a que se refere o documento, trata-se de reorganização e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos que respeitam as especificidades da modalidade que ofereça novas oportunidades de estudos que seja organizada tanto de forma individual como de forma coletiva.

Logo, haverá atendimento às disponibilidades e a pré-disposição de cada um dos alunos, isso porque, há um tempo determinado para o aprendizado de cada aluno, não sendo um único tempo destinado a todos.

Cézar (2018, p. 11) ainda esclarece sobre a reflexão que deve ser realizada pelos professores:

As reflexões do grupo de professores a respeito das três dimensões do tempo no âmbito escolar - o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico - são as seguintes: o primeiro, o tempo físico, é tudo o que organiza o tempo empregado na ação pedagógica; o segundo, o tempo vivido pelo professor, é tudo o que se refere à sua formação: experiências culturais e pedagógicas, a ação docente, o tempo vivido pelos educandos em diversos contextos e na escola; e o terceiro, o tempo e a organização escolar, referem-se à escolarização e socialização do conhecimento. A organização desses tempos interfere diretamente na formação dos educandos.

Por fim, os documentos devem ser analisados com base nas pesquisas educacionais que favorecem em seu conteúdo o entendimento quanto à reorganização pedagógica a ser realizada pela Educação de Jovens e Adultas, uma reorganização que constitui necessariamente na democratização do acesso ao conhecimento.

Com a análise realizada em documentos, estudos, entre outros que envolvem a educação de jovens e adultos, notou-se que os sujeitos atribuem um significado a todas as coisas com as quais eles normalmente entram em contato.

Neste sentido, Cézar (2018, p. 12) elucida:

Os alunos jovens, adultos e idosos estão inseridos no "mundo do trabalho e das relações interpessoais", com diferentes experiências de vida, e isso acaba interferindo na sua própria aprendizagem. Esse fato é analisado por Marta Kohl de Oliveira em seu artigo Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, onde afirma que o adulto.

Os jovens e adultos estão normalmente inseridos num mundo de relações interpessoais e de trabalho, em que há o contato diariamente com novas e diferentes experiências de vida, o que acaba por interferir na própria aprendizagem que será adquirida por eles.

Oliveira (1999, p. 60-61) ainda elucida:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação

à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Nota-se, portanto, que neste caso, o educando já se encontra em um amplo universo de conhecimento com a prática, além das concepções que ele passa a possuir sobre os mais diversos aspectos que envolvem a realidade natural e social do homem.

Trata-se de um grande desafio: identificar a real natureza do conhecimento e das concepções, para que o aluno seja integrado aos conteúdos escolares desenvolvidos, considerando, no processo de aprendizagem, o modo de pensar daqueles que já trazem uma carga de conhecimento ao longo da trajetória de vida.

Gasparin (2007, p. 08) ainda esclarece:

Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata. Logo, o conhecimento teórico perde seu caráter de ser apenas "uma compreensão do que acontece", para se tornar um guia para a ação em consonância com aquilo que o aluno consegue compreender e internalizar.

Logo, o autor supracitado ratifica que a prática dos conhecimentos que são adquiridos pelo sujeito modifica constantemente a realidade pela qual ele vive. Neste sentido, o conhecimento deixa de ser uma compreensão daquilo que se sabe que acontece, para ser aquilo que é visto, sentido, e compreendido.

No mesmo sentido, ainda tem-se:

Na interação entre professor e aluno dá-se o confronto entre os conceitos ou conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Os conceitos científicos descem à realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. Por isso, a aquisição dos conceitos científicos implica a reconstrução dos conceitos espontâneos numa articulação e transformação recíprocas [...] Os educandos, como sujeitos aprendentes, ativos e participantes, realizam sua aprendizagem – auto-aprendizagem – a partir do que já sabem e na interação com seu professor e com seus colegas, isto é, na interaprendizagem. A interação constitui, desta forma, uma co-responsabilidade de professor e alunos no processo de aprendizagem (GASPARIN, 2007, p. 109).

De acordo com o autor, é necessário que haja uma corresponsabilidade entre professores e alunos durante o processo de ensino aprendizagem, considerando que se trata de momento importante, pois é partir desse momento que haverá interação entre os educandos com professores e colegas.

O educando da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Portanto, passa a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar saberes adquiridos para além da educação escolar, na própria vida. Trata-se de uma consistente comprovação de que esta modalidade de ensino pode permitir a construção e a apropriação de conhecimento para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 28).

Logo, o professor deverá definir as relações, estabelecendo ligações entre os conceitos científicos compreendidos e os conceitos cotidianos comumente conhecidos pelos alunos.

Para que isso aconteça, o professor precisará conhecer os conceitos científicos e os conceitos cotidianos em conjunto, tomando ciência dos pontos principais tanto de um como de outro, sendo necessária essa experiência para a realização da transmissão do conhecimento.

Entende também Cézar (2018) que em sua atuação, o professor deve primar a apropriar-se de forma adequada dos conceitos científicos, o que poderá ocorrer anteriormente à aula, mais especificamente fora da escola. Quando essa apropriação ocorrer dentro do ambiente escolar, ela concretizará de forma positiva a prática pedagógica.

Neste diapasão, deverá o aluno a todo o momento ser reconhecido como sujeito inserido no processo de aprendizagem, sendo que, essa organização deverá ocorrer de forma contributiva para o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PDE oferece um Programa de Desenvolvimento Educacional, que em seu conteúdo constitui uma oportunidade privilegiada para que sejam realizados estudos e discussões sobre de que forma deve se desenvolver e acontecer o trabalho pedagógico.

A pesquisa concluiu que jovens e adultos estão normalmente inseridos num mundo de relações interpessoais e de trabalho, em que há o contato diariamente com novas e diferentes experiências de vida, e que isso constantemente interfere no nível e na forma de aprendizagem.

Evidenciou-se também que o educando já se encontra inserido num amplo universo de conhecimento que foi adquirido em conjunto com a prática, além das concepções que ele passa a possuir sobre os mais diversos aspectos que envolvem a realidade natural e social do homem, após a experiência que ele passa a ter com isso.

Ademais, notou-se também que os educadores enfrentam constantemente um

grande desafio, que é o de identificar a real natureza do conhecimento e das concepções que serão transmitidas aos alunos.

Isso se faz necessário para que consequentemente o aluno seja integrado aos conteúdos escolares desenvolvidos, considerando, no processo de aprendizagem, o modo de pensar daqueles que já trazem uma carga de conhecimento ao longo da trajetória de vida, valorizando esse conhecimento e repassando-o quando necessário.

O artigo também esclareceu que a prática pedagógica deve ser compreendida como uma relação de diálogo entre aluno e professor, ou seja, a relação existente entre os dois polos, que pode e deve ser intermediada pelo diálogo.

Isso facilitará na colheita de frutos, o que fará com que renda ao educando um conhecimento ainda mais significativo do que ao aluno, uma concepção que é ratificada por renomados autores da educação, a exemplo de Gasparin e Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens E Adultos Como Sujeitos De Conhecimento E Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, nº 12, São Paulo: USP, 1999.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Para Educação De Jovens E Adultos No Estado Do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento De Educação E Trabalho. Proposta Pedagógico-Curricular – Educação De Jovens E Adultos – Ensino Fundamental Fase II e Médio, 2006.

CONTAR HISTÓRIAS: MAIS QUE UMA DISTRAÇÃO, UM MUNDO DE POSSIBILIDADES

SONIA ALVES SALGADO

RESUMO

Pretendemos neste trabalho analisar a importância bem como as contribuições das fábulas, contos e narrativas a formação de social de crianças, do mesmo modo formar leitores críticos. As instâncias bibliográficas as quais nos valemos foram de vital importância, pois sustentaram nossas prerrogativas acadêmicas no que se refere as contribuições das histórias para o imaginário infantil e seus benefícios no que tange a formação da identidade. Muitos aspectos psicológicos puderam também explicar os caminhos pelos quais passaram nosso trabalho, esperamos que assim tenhamos aberto aos leitores uma porta para pensar a contação de histórias no prisma social.

Palavras- chave: Psicologia. Formação. Identidade. Contos. Crianças.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal da educação inicial é que os alunos desenvolvam habilidades de alfabetização, definidas como o uso funcional, social e cognitivo da linguagem oral e escrita. Para considerar que uma pessoa é alfabetizada, ele deve ter dominado as habilidades e competências relacionadas à produção e compreensão da linguagem oral, assim como a leitura e a escrita.

As experiências de alfabetização antes de sua chegada à escola constitui um dos mais importantes fatores explicativos das dificuldades de aprendizado, muitas crianças pertencem a famílias de baixo nível socioeconômico. Entre essas experiências, a leitura frequente de histórias carrega extrema relevância, pois fornece o contexto apropriado para uma rica troca de experiências as quais vão além do visual básico e expande o léxico, bem como mundo conceitual e promove o desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos escritos e produção de discurso narrativo.

Essa situação promove o desenvolvimento cognitivo através da linguística para funções cognitivas mais complexas. O presente estudo tem precisamente o objeto contribuir para o conhecimento da incidência que leitura frequente de histórias tem no desenvolvimento das habilidades cognitivas em crianças nas instituições familiares e escolares, bem como explorar de modo geral algumas prerrogativas da psicanálise na educação.

A literatura infantil faz parte da vida da criança e ocupa um lugar essencial no processo de formação integral do indivíduo. A literatura infantil é uma resposta às necessidades da criança. Sua finalidade é sensibilizar e proporcionar meios para a capacidade criativa e lúdica da linguagem. Além de qualquer outro propósito de perto formativa, sua principal

função é puramente estética, para promover o gosto da criança para a beleza da palavra, a satisfação com a criação do mundo fictício.

A criança participa das criações imaginárias de realidades que lhe são oferecidas nas criações literárias. Ele os torna seus moldes vinculativos vivenciais e os recria de acordo com as características sociais que lhes são próximas. Compreender, intuir e descobrir os significados implicados no caráter plurissimático da linguagem de mundo. A presença da literatura na primeira infância e até na educação primária requer um tratamento completamente separado do conceito de um sujeito convencional.

Não pode ser reduzida a um programa de estudo para um exame, mas deve configurar-se como uma atividade multifacetada que supõe em primeiro lugar o contato e o deleite de crianças com manifestações literárias através de intuitivo e afetivo. Uma lista fechada de objetivos avaliáveis não é especificada aqui, e muito menos estudantes com qualificações ordinárias devem ser julgados. A essência pedagógica da Literatura Infantil é sua capacidade de proporcionar prazer e oferecer respostas às necessidades íntimas da criança.

QUAIS BENEFÍCIOS A LITERATURA INFANTIL OFERECE ÀS CRIANÇAS?

O reconhecimento de tais valores desponta entre as prerrogativas mais positivas possíveis, pois cada personagem representa honestidade, respeito, bem ou mal, isso proporciona novas informações que por sua vez enriquecem seu vocabulário e suas maneiras de se perceber no mundo, favorecendo a imaginação e a criatividade cultivando a sensibilidade e aproxime-a do hábito da leitura.

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa capacidade de designar é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria a e as coisas pensadas. Por de traz de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora são jogos de palavras. Assim ao dar expressão à vida o homem cria um outro mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 1988, p. 7)

Graças à linguagem, é possível relacionar, dialogar e até resolver problemas. Sabendo da importância das narrativas e contações de histórias no desenvolvimento da pessoa, o que pode ser feito desde a infância para que as crianças enriqueçam sua linguagem, queiram pensar, comunicar e aprender deve proporcionar a oportunidade de experimentar prazer ao ser instruído, isso pode ser conseguido de várias maneiras, uma delas é permitir que elas desenvolvam sua capacidade de expressão e, portanto, aumentem seu vocabulário.

Para alcançar este objetivo, o educador deve lê-las o suficiente, contar histórias, fazer jogos de enigmas, recitar poemas alusivos a festas e celebrações locais.

"Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam." (BETTELHEIM, 2009, p.11)

A literatura é, de fato, um dos pilares da educação infantil, ou seja, a literatura infantil é considerada um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A literatura infantil em um contexto escolarizado inclui jogos com a linguagem, tais como poesia, drama, rimas, canções, pequenos versos, fábulas, trava-línguas, crivos, rodadas. No sentido cultural ela determina as nuanças relativas a todo um arcabouço ideológico compartilhado pelas gerações que são legitimados pelos contos fantásticos e folclóricos de diversas regiões.

A literatura infantil é importante porque ajuda a educação ética e estética das crianças, que o servirão pelo resto de sua vida. É um meio de enriquecer o vocabulário, desenvolvendo a personalidade através dos valores implícitos. Também é importante porque atrai a atenção das crianças, relaciona a língua materna, amplia o potencial imaginário, desenvolve a linguagem no grau maior de articulação, estimula a curiosidade, a expressão oral, cria hábitos, desperta a sensibilidade artística, estimular o pensamento, associar ideias, despertar a capacidade expressiva, bem como, educar a audição.

Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. (CAVALCANTI, 2002, p. 13)

É primordial que se leve em consideração a idade, o desenvolvimento e o contexto das crianças ao selecionar: contos, poesia, enigmas ou outros instrumentos. A seleção de textos curtos que não produzam tensão, medo ou tristeza, ou longos esforços de reflexão é importante, pois demonstram a preocupação em promover integração e deixar as crianças rirem e se divertirem, respeitando os interesses e necessidades das crianças (ZILBERMAN, 2003).

A orientação e a organização em pequenos ou em grandes grupos, trios, pares, etc. Isso gera um caloroso e acolhedor clima de alegria, otimismo, respeito e compreensão para cada as crianças, para que o sujeito não se sinta observado, muito menos criticado.

O PAPEL DOS CONTOS E RIMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contos e fábulas, apesar das diferenças culturais e religiosas, todos têm uma coisa em comum: tentam transmitir às crianças os valores da vida e têm uma função muito importante na sua evolução psicológica. Além disso, eles reconhecem o conflito entre o bem e o mal e tem a possibilidade de escolha (ZILBERMAN, 2003). Os contos de fadas foram refinados ao longo das gerações e permitem que as crianças tenham marcos que os ajudem a superar seus medos e a explicar as coisas simples da vida. A história refaz todos os aspectos enterrados de nossos impulsos, medos e fantasias. E é lendo histórias que falamos o mais livremente possível. Os monstros representariam nossos pais (às vezes gigantes, às vezes assustadores) e para uma criança é muito útil trazer seus medos de uma história para as vivências reais para que seja possível se identificar com o herói do conto.

Se o adulto não tiver condições emocionais para contar a história inteira, com todos os seus elementos, suas facetas de crueldade, de angústia (que fazem parte da vida, senão não fariam parte do repertório popular...), então é melhor dar outro livro para a criança ler... Ou esperar o momento em que ela queira ou necessite dele e que o adulto esteja preparado para contá-lo... De qualquer maneira, ou se respeita a integridade, a inteireza, a totalidade da narrativa, ou se muda a história... (e isso vale, aliás, como conduta para qualquer obra literária, produzida em qualquer época, por qualquer autor... Mutilar a obra alheia acho que é um dos poucos pecados indesculpáveis. (ABRAMOVICH, 1995, p. 121)

O conto evoca todo seu itinerário e sua estética para devolver a arte e seu valor, com um léxico das diferentes formas tomadas pela influência de histórias ou rimas das infâncias, elas proporcionam prazer e permitem que crianças expressem emoções e sentimentos. Deve-se notar também que essas rimas usam uma cultura tradicional e, portanto, fornecem uma base comum, que fornece um sentido de existência e reduz as desigualdades sociais, bem como as barreiras culturais. Ao associar rimas e contos, as crianças podem mergulhar em sua própria cultura. Além disso, atraem a atenção e favorecem a escuta daquele que recita (respeito pelo outro). Eles também permitem que a criança esteja segura quando recita sozinha na frente de outros. Finalmente, transmitido para a casa, rimas aprendidas na escola promovendo a ligação com a família.

Explicar para uma criança por que um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo, o encantamento da história, que depende, em grau considerável, da criança não saber absolutamente porque está maravilhada. E ao lado do confisco desse poder de encantar vai também uma perda do potencial da história em ajudar a criança a lutar por si só e dominar exclusivamente por si só o problema que fez a história significativa para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentou com êxito uma situação difícil.

(BETTELHEIM, 2009, p. 27)

Esses elementos possuem papéis socializantes e educacionais. Eles facilitam a integração ao grupo aprendendo regras de vida comuns, identidade social e cultural e assim por diante. Eles criam momentos de dar e compartilhar entre o adulto e os filhos que expressam intensamente o prazer de estar e estar juntos. O contato é imediato e usa gestos e brincadeiras, as crianças cantam juntas. Assim, as rimas promovem a ancoragem ao mundo e a aculturação. A criança pode brincar com as palavras que lhe vêm do outro, ele pode inventar a música que vai para o outro, ele pode inventar e se comunicar (ZILBERMAN, 2003).

Uma criança que está acostumada a ouvir histórias facilmente adquire muito vocabulário que é indispensável para ele em suas atividades escolares. Por força das histórias, a criança ele se torna mais atenta. A sede de leitura e conhecimento cresce e as instâncias cognitivas se aprimoram. Quaisquer que sejam as razões para contar histórias a uma criança, propiciam muitos benefícios. As estruturas culturais têm interesses intrínsecos nas histórias culturais, os sujeitos são habituados a ouvir, para que possam ler e aproveitar ao máximo dos contos os quais podem fornecer diversos benefícios no campo das habilidades.

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados. Além disso, com essas ferramentas podemos também criar, construir e transformar os objetos e os lugares. (CORSO, 2006, p.303)

As crianças geralmente trazem uma série de experiências de mídia para o jardim de infância: muitas crianças já estão familiarizadas ou pelo menos têm experiências com livros ilustrados, CDs de rádio, televisão, rádio, foto e computador. Isso resulta em inúmeros pontos de partida para o ensino de mídia. Desta forma, o uso ativo e criativo da mídia pode ser promovido e as experiências

de mídia podem ser abordadas de uma maneira centrada na criança.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NAS NARRATIVAS E CONTOS

A mídia presente está em nossas vidas diárias independente de seu ambiente, especialmente no universo infantil, a família é a instituição chave, porque aqui as crianças experimentam quais funções a mídia pode cumprir e como estruturamos nosso dia com a mídia e com as influências advindas dos contos. As crianças em idade pré-escolar já são receptores de narrativas de livros infantis e histórias populares, com a prerrogativa midiática isso se altera significativamente de acordo com suas próprias preferências e interesses. Com o crescente contato com outras crianças, impulsionam seus interesses a partir do momento em que destinam sentido as influencias que príncipes, princesas, sapos, duendes e gigantes tomam em seu universo. Outro fator que influencia são as corporações, que agora exploram habilmente as preferências de mídia das crianças, a fim de torná-las um grupo-alvo para estratégias de marketing oferecendo figuras representadas por heróis em filmes.

A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. (BETTELHEIM, 2007, p. 10)

A atitude em relação à mídia é abordada na educação cotidiana e a qualidade da educação experimenta efeitos corretivos em sua vida cotidiana na e recebe sugestões. A televisão é uma das mídias mais populares, somente ler um livro desempenha um papel semelhante. Aqui certamente não cabe demonizar a televisão, pois as crianças em fase de desenvolvimento necessitam de histórias e a forma com que podem acessar a partir de filmes e transmissões – em idade apropriada – também é depositária de importância no campo da aprendizagem.

O conteúdo da mídia é percebido de maneira diferente por cada pessoa, e as crianças, em particular, interpretam de forma bem diferente da dos adultos. As imagens irradiadas são vistas, ordenadas e interpretadas pelo cérebro de acordo com suas experiências, e como isso acontece, difere de pessoa para pessoa, de criança para criança. As histórias e personagens que uma criança acha interessante, que inspira sua imaginação e a fazem pensar, depende do desenvolvimento, das preferências e experiências acumuladas.

"Quanto mais a criança viu, ouviu, vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação." (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A maneira com a qual a Indústria cultural se dedica a explorar esse universo diz respeito aos instrumentos mais diversificados que podemos imaginar, seus tentáculos invadem o ambiente familiar e transformam as relações. A partir da TV os contos tornaram-se cada vez mais acessíveis e uteis. Um conto de fadas é útil para a criança desde pequena até a puberdade. A leitura de histórias lhe permitirá construir elos em todos os níveis, físico, intelectual, social, entrando num período em que a imaginação domina. Muitas vezes percebemos histórias nas escolas nas quais a narrativa tem espaço e se inicia ao apoiar e enriquecer a imaginação a partir dos 4 anos de idade até a puberdade, os contos fazem sentido para a criança.

OS CONTOS E A PSICANÁLISE

Psicanaliticamente, os contos ajudarão a criança, em sua construção interior e exterior, a lidar com as crises típicas das fases de crescimento, isto é, todas as perturbações emocionais que se cruzarão até a adolescência. À medida que cresce, deve aprender a se conhecer melhor. Dar significado é responder às questões: quem sou eu? de onde eu venho? para onde e u vou? É assim que todos descobrem o profundo significado da vida. Esse é o ponto da educação.

Para regular os problemas psicológicos do crescimento (superar as decepções narcísicas, os dilemas edipianos, as rivalidades fraternas; ser capaz de renunciar às dependências da infância, afirmar sua personalidade, tomar consciência de seu próprio valor e de suas obrigações morais), a criança tem necessidade de compreender o que se passa em seu ser consciente, para fazer face igualmente ao que se passa em seu inconsciente. (BETTELHEIM , 2007, p. 16)

O conto não apenas entretém a criança no momento, mas enriquece sua vida. Ele completa a vida, pois constitui-se numa obra de arte que estimula a imaginação, o desenvolvimento de inteligência, ajuda a ter uma visão sobre suas emoções, respondendo aos anseios e aspirações, aumenta a consciência de dificuldades e sugere soluções. Na verdade, os contos levam muito a sério os problemas psicológicos de crescimento e busca resolvê-los diretamente – ao contrário de nós, ou dos pais, que podem ser desestabilizados – a partir do momento em que se preocupa com a superação das decepções narcisistas, dos dilemas edipianos, das rivalidades, dispensa as dependências da infância, afirma sua personalidade, toma consciência do próprio valor e obrigações morais. Graças à história, a criança se familiarizará com seu inconsciente (BETTELHEIM , 2007).

Ao fazê-lo entender que existem soluções momentâneas ou permanentes para as dificuldades psicológicas mais urgentes, a história permitirá que a criança se entenda melhor e coloque alguma ordem na confusão de seus sentimentos. Contos de fadas, ao contrário de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e sua vocação, e também mostram a ela por quais experiências deve passar para desenvolver ainda mais seu caráter (BETTELHEIM , 2007). Contos de fadas nos dizem que, apesar das adversidades, uma boa vida, cheia de conforto, está ao nosso alcance, sob a condição de que não varramos as lutas cheias de riscos sem as quais nunca encontraremos nossa verdadeira identidade. A trajetória a ser reconstruída traduz a importância psicanalítica demonstra que o sujeito tem as possibilidades de construir as realidades do inconsciente (LACAN, 1956). Essas histórias prometem à criança que, se ousar se envolver nessa busca terrível e desafiadora, poderes benevolentes virão para a seu encontro no sentido de ter sucesso.

Diariamente, partimos da premissa de que, como adulto, não entendo mais as crianças. Há um mistério que envolve a infância para a qual não temos mais acesso real, presos em nossas certezas, nossa moralidade e nossa percepção do bem real para nós. Mas a verdade das crianças não é verdade para os adultos. Primeiro, o pensamento da criança é animista. Isto significa que sua relação com objetos inanimados é a mesma que com objetos animados, esta maneira de pensar permanece até a puberdade, embora possa negar isso, porque para ele ainda reside uma dúvida: o que é inanimado pode ser chamado para viver (BETTELHEIM , 2007). Do ponto de vista de um adulto, as respostas fantásticas fornecidas pelas histórias são falsas. É preciso uma considerável maturidade intelectual para acreditar que a nossa própria vida pode ser estável enquanto o chão em que andamos gira a uma velocidade incrível num eixo invisível; que, além disso, a terra gira em torno do sol; e que é propelido através do espaço com todo o sistema solar.

O adulto encontra as leis do universo mágico, mas a criança ainda não. Para construir a personalidade e seguir em frente na vida, a imaginação é tão importante quanto a realidade. Os pais que respondem às angústias de seus filhos com respostas racionais limitam e confundem a criança. Ele pode então se refugiar ainda mais em suas fantasias. Finalmente, criamos o efeito oposto. Não ajuda a criança com explicações factuais, o caminho para a independência pede à criança para apelar à sua imaginação.

A MANEIRA DE ESCOLHER E LER CONTOS DE FADAS

Por trás da noção de contos, há muitas interpretações: histórias inventadas, mitos, fábulas e muitas versões antigas ou recentes, modificadas e ilustradas. Nem sempre é fácil encontrar é preciso saber que o conto é otimista, enquanto o mito não é, a vitória é conquistada a si mesmo (e aos maus que alguém carrega em si mesmo) e não aos outros. A fábula, conta eventos, distrai ou moraliza. O conto é um trabalho artístico incomparável quando está bem escrito e narrado (BETTELHEIM , 2007). A leitura em um álbum ilustrado reduz consideravelmente as possibilidades imaginativas da criança, porque desviam sua atenção. Um bom conto permite que cada criança se projete no personagem principal. De fato, o conto de fadas conta a história de personagens que se parecem conosco, não têm nomes ou são nomes muito comuns. Os pais são anônimos (são chamados: o pai, a sogra, um pobre pescador). Seres imaginários (fadas, bruxas, gigantes...) também não têm nomes que facilitam as projeções (BETTELHEIM , 2007). As virtudes do conto de fadas não estão no fato de dar lições sobre o jeito certo de se comportar; eles permitem que a criança explore suas próprias soluções meditando sobre o que a história transmite sobre si mesma. Ao contrário do que acontece na história moderna, o mal é tão difundido quanto o bem, representando assim a dualidade que é onipresente na vida de todos. Os caracteres bons e ruins são representados sem ambiguidade. E no final, o bom conto acaba bem. O crime não compensa nos contos: os bandidos sempre acabam perdendo.

Nos contos, existem vários níveis de interpretação, entendendo que somente as crianças poderão receber. A leitura de um conto é seguida por um momento de troca ou silêncio. O conto deve ser digerido. Por isso, é muito importante reservar um tempo depois desta história para pensar, discutir, ouvir.

Um pai ou mãe lendo uma história para seu filho lhe traz conforto.

"O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada" (ABRAMOVICH, 1991, p.16).

Assim, concordamos com a ideia de que eles são capazes de ultrapassar os gigantes (isto é, nós, os adultos). Uma leitura sozinha não tem a mesma consequência, a criança pode pensar que só existe a pessoa que escreveu a história que entende suas fantasias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos pais estão preocupados que os contos de fadas possam dar aos filhos uma visão de mundo diferente. Exatamente o oposto é o caso: no conto de fadas, características humanas, pontos fortes e fracos são abordados e simplificados, de modo que até as crianças possam entender claramente os motivos. Contos de fada são sobre conflitos e suas soluções - o que estaria mais perto de nossa realidade diária. Através da clareza na divisão do bem e do mal, as crianças aprendem a julgar seu próprio ambiente e a desenvolver sua própria moralidade. Desse modo buscamos por meio deste distinto trabalho lançar luz a algumas perspectivas relativas a importância da literatura infanitl e dos contos no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, para tanto, exploramos de modo geral estímulos midiáticos, bem como algumas considerações da psicanálise no campo das cognições. Isso fez com que pudessemos desenvolver algumas reflexões indispensáveis no tocante ao qual o trabalho se destina.

Até mesmo crianças muito pequenas adoram contos de fadas. Se uma criança pode ouvir contos de fadas também pode refletir com relação ao mundo que a cerca. Para crianças, existem muitos contos de fadas em diversas interpretações. As histórias podem ser mais curtas ou o conteúdo simplificado. Na verdade, os contos de fadas não foram concebidos apenas para as crianças, eles são uma representação de ações que horizontalizam a sociedade, apenas no decorrer do tempo eles se tornaram histórias infantis.

Para contos de fadas e contações de histórias, bem como para todas as outras expressões, a primeira coisa é a narrativa ativa, permitindo a escuta ativa. É necessário evocar qualquer leitura e acentuados quaisquer expressões faciais apropriadas e gestos que fazem a história viva e deixe não as crianças, mas também os adultos mergulharem ainda mais fundo na ação. Somente através da polarização do bem e do mal no conto de fadas que as crianças encontram uma imagem mais sutil da justiça. No conto de fadas, medos inconscientes são discutidos que pertencem ao desenvolvimento de todas as crianças. No entanto, os contos são criados em uma atmosfera segura na presença de quem sabe interpretá-lo em voz alta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Editora Scipione, 1991.

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

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

LACAN, Jacques. O seminário, livro 4: a relação de objeto. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar, p. 1956- 1957, 1995.

LIIMA A, Wallace. Pontos de mutação na saúde. São Paulo: Aleph, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Globo, 2003.

Porto Alegre:Artmed, 2003.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

TALITA DA SILVA SANTOS

RESUMO

Com todas as mudanças advindas com o passar dos anos, a educação também evoluiu e foi uma das principais responsáveis para que todas essas mudanças possam ter acontecido. Desta forma, neste artigo será possível explorar de forma ampla as mudanças que ocorreram na educação com o passar das épocas. Para isso, iremos utilizar conceitos de Aranha, Souza, Almeida dentre outros escritores. Após esta primeira parte, daremos enfoque ao lúdico aplicado no dia a dia escolar de diversas crianças, mostrando ao leitor o seu significado, com citações de diversos autores e o motivo desta aplicação ser algo tão benéfico para as crianças e a sociedade como um todo. Também esperamos o entendimento no leitor naquilo que tange a importância da aparição dessas mudanças no mundo, pois são a partir delas que existem os avanços científicos que conhecemos. Também sempre mostrando a importância da educação como base para a construção de qualquer sociedade.

Palavras-chave: Educação, Lúdico, Mudanças, Ensino, Aprendizado.

ABSTRACT

With all the changes that have come over the years, education has also evolved and was one of the main responsible for all these changes to have happened. Thus, in this article we will broadly explore the changes that have taken place in education over

time. For this, we will use concepts from Aranha, Souza, Almeida among other writers. After this first part, we will focus on the playful applied in the daily school life of several children, showing the reader its meaning, with quotes from different authors and the reason why this application is so beneficial for children and society as a whole. We also expect the reader to understand the importance of the appearance of these changes in the world, since it is from them that the scientific advances that we know exist. Also always showing the importance of education as a basis for the construction of any society.

Keywords: Education, Playful, Changes, Teaching, Learning.

INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento de uma sociedade próspera e que evolua, é necessário que a parte mais nova da população seja instruída de forma correta e benéfica. Com o intuito de fazer este papel, as escolas são o lugar onde as crianças e os adolescentes aprendem diversos conceitos básicos e a se relacionar com as outras pessoas.

Contudo, para que a escola ou até mesmo a educação como um todo possa ser eficiente na vida dessas pessoas, é necessário que ela se adapte com o passar do tempo, pois ela é a ferramenta fundamental do progresso.

Como as tradições e culturas de uma sociedade são voláteis, consequentemente, a forma de ensinar também deve ser desta mesma forma.

Porém, nem sempre as crianças tiveram acesso a educação, visto que na Idade Antiga, não existiam realmente as escolas e essas foram ser criadas apenas por volta da Idade Média, no século XII. Porém, a educação sempre existiu, apesar de ser exclusiva para alguns em parte da nossa história, estava intrínseco os princípios da educação, o ensinar, mesmo que seja algo feito pelos pais para os seus filhos.

Deste modo, com todas as mudanças ocorridas no mundo, a educação e a forma de ensinar também se transformou de diferentes formas e hoje, um tema que está em alta é a utilização do lúdico no dia a dia escolar. Este método é responsável por um aprendizado melhor pelos alunos e todos esses tópicos serão abordados de forma mais extensa nos capítulos anteriores.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA

A educação é uma ferramenta extremamente importante em uma sociedade, pois é a partir dela que geramos cidadãos pensantes e que possam contribuir para a evolução do país. Esta sempre foi importante para o desenvolvimento da humanidade, todavia, hoje vemos um tato maior quando nos referimos ao ensino das crianças em um modo geral.

Desta forma, iremos explorar as principais mudanças ocorridas e suas principais características, de forma que seja possível a compreensão da importância da educação em uma sociedade. Este processo de ensinar passou por diversas transformações com o passar das épocas, porém, sempre com a mesma intenção, ensinar algo a alguém.

Segundo o dicionário Oxford, educação significa: “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”. A partir disso pode-se inferir que educação não é apenas algo relacionado a escola, mas também um processo cujo seu objetivo é o aprendizado de uma pessoa.

Na Idade Antiga, não havia escolas como as que conhecemos atualmente, o aprendizado era feito de forma diferente e com o intuito diferente. Por exemplo, em Esparta, as crianças aprendiam desde pequenas a se tornarem militares, com o intuito de os transformarem em outros soldados para que possam defender o povo espartano.

Já em outra cidade estado daquela época, Atenas, a educação era realizada de forma diferente, a partir dos sete anos de idade, os homens começavam um processo de desenvolvimento, porém este abrangia tanto a área física quanto a intelectual deles. Concomitante a esse princípio a ideia de Paidéia, na qual Aranha disse:

> Por volta do século v a.C. é criada a palavra Paidéia, que de início significa apenas ‘criação dos meninos’ (pais, paidós, ‘criança’). Mas com o tempo, a palavra adquire nuanças que tornam intraduzível. Werner Jaeger, famoso helenista alemão escreveu uma obra com esse nome, diz: Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por Paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (ARANHA, 1989, p. 37).

De um certo modo, a palavra trazia consigo um significado de formação de um cidadão perfeito e completo, cujo tinha como habilidades adquiridas tanto no quesito físico quanto no intelectual. Porém, como vimos pela citação, a palavra não tem um significado concreto por ter passado por diversas transformações com o passar do tempo.

Porém, nenhuma delas tinham o sistema como conhecemos atualmente, na qual crianças de ambos os sexos frequentam a escola, e são divididas em idades por séries. Nesta época e até um certo ponto da história,

as escolas ou os locais onde eles aprendiam aquilo que a sua cultura passava, eram diferentes daquelas que temos atualmente.

Na Idade Média, como quem tinha o controle da informação e como esta seria passada era a igreja católica, ela foi responsável pela dispersão do ensinamento aos alunos, cuja além de ensiná-los matérias como gramática, eles também colocavam em suas aulas ensinamentos bíblicos.

Este foi um grande passo para a educação, pois foi quando surgiu as primeiras escolas, com o sistema que conhecemos, na qual um professor ensinava aos seus alunos em sala de aula. Elas surgiram primeiramente na Europa, no século XII.

Com o passar dos anos, mais escolas surgiram e elas tiveram maior importância na vida das pessoas, pois a educação começou a ser mais valorizada em uma sociedade. Isso ocorreu principalmente na Idade Moderna, ou no Renascimento.

Aranha sobre isso fala:

É impressionante a preocupação com a educação no Renascimento (sobretudo em comparação com a Idade Média), não só pela produção teórica dos pedagogos, mas principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar-se torna-se uma questão de moda e uma exigência dentro da nova concepção do homem (ARANHA, 1989, p. 94).

Nesta época, a educação e as escolas se tornaram mais visíveis em uma sociedade neste período, porém, esta era apenas destinada a pequena nobreza e a burguesia. Estes eram educados com o intuito de seguir uma vida política ou na área de negócios. Os mais nobres eram educados dentro dos castelos.

No Brasil, tivemos o surgimento das primeiras escolas em 1549, na capitania de Salvador, essa foi instaurada graças aos jesuítas que tinham como intuito o ensino para as crianças: da leitura, escrita, matemática e ensinamentos do catolicismo. Valendo ressaltar que eles também foram os responsáveis por trazer ao Brasil a sua segunda escola em 1554, contudo, esta foi aberta em São Paulo.

Os Jesuítas tiveram grande importância na educação do Brasil colonial, pois eles eram responsáveis da educação dos filhos dos senhores de engenhos. A educação colonial era muito exclusiva para apenas algumas pessoas, visto isso, os grupos que ficavam de fora do ensino eram: os indígenas, pequena nobreza e os seus descendentes e os escravos.

Sobre a educação no Brasil colônia, Bello disso:

Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o Ratio at que Instituto Studiorum, chamado abreviadamente de Ratio Studiorum. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área de medicina (Bello, 1992. p. 2)

O ensino primário era composto das matérias que supracitamos, contudo, como vimos, o ensino superior aqui no Brasil era apenas dedicado a teologia, e quando alguém fosse estudar ou direito ou medicina, ia para Portugal ou França de acordo com o curso de interesse. Contudo, assim como a educação primária era destinada apenas a uma parcela ínfima da população, o ensino superior funcionava do mesmo modo.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 por Marquês de Pombal, e ao saírem do país, e ao fazer isso, as escolas passaram por reformas, cuja seu intuito era transformá-las em um ensino voltado a serviços que seriam benéficos a coroa, não apenas a fé. Contudo, as escolas após a saída dos jesuítas passaram por dificuldades, pois estava na mão do estado a responsabilidade da educação o que antes era dever do grupo expulso.

De acordo com o que fora supracitado, Souza fala:

Com a expulsão dos jesuítas, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino e o Estado passou a assumir pela primeira vez os encargos da educação. Com isso, mudou-se o quadro de professores e até rebaixou o nível de ensino, porém não houve ruptura em suas estruturas, pois os substitutos foram pessoas preparadas pelos jesuítas e, aos serem recrutados, passaram a dar continuidade à sua ação pedagógica. “O ensino brasileiro, ao iniciar o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada” (Piletti, 1991, p. 37), já que, com a reforma pombalina, nenhum sistema educativo comparado ao jesuítico passou a existir. (SOUZA, 2018)

Contudo, a educação ainda não era uma prioridade desta época, tanto para o Brasil quanto em âmbitos mundiais, contudo este cenário foi se transformando com o passar das épocas. A Idade contemporânea foi o local na qual houve o maior interesse para investir em uma educação boa para as gerações futuras.

Ocorreu a preocupação de que era necessário um investimento maior nos âmbitos educacionais, desta forma, chegou aquilo que é apresentado a nós atualmente, a escola do modo como conhecemos. Na qual todos os

alunos têm direito ao ensino, independente de renda, do grupo étnico racial, gênero ou qualquer outra característica pessoal.

Todas essas mudanças que ocorreram no sistema de educação foram extremamente essenciais para que a nossa sociedade continuasse a se desenvolver. Não seria possível chegar nos níveis que estamos como sociedade e no que tange a tecnologias como um todo se a educação não fosse reestruturada de acordo com a forma que é necessária para darmos continuidade ao desenvolvimento de nossa espécie.

Uma das formas da educação se aprimorar que vemos atualmente é com a inserção do lúdico no dia a dia das escolas em torno do mundo. Esta que pode ser uma ferramenta extremamente útil para todo o mundo de forma geral, pois é uma nova forma de aprender no que tange as crianças. Esta, é considerada extremamente útil e eficaz. Dessa forma discutiremos a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças no capítulo a seguir.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como discutido anteriormente, a educação como um todo passou por diversas mudanças ao longo dos anos, e elas foram de extrema importância para a construção da sociedade que temos atualmente e todos os desenvolvimentos que conquistamos. Vimos desde o período antigo até os dias atuais e dessa forma, observamos toda a evolução da educação como um todo.

Desta forma, podemos imaginar que atualmente, ainda temos diversas mudanças que ocorrem na educação com o passar do tempo. E essa afirmação está correta, visto que atualmente é possível ver o crescimento de muitos métodos alternativos de aprendizagem que podem complementar a forma como conhecemos.

Um desses métodos é a utilização do lúdico no dia a dia do aluno, porém, o que seria o lúdico? Segundo Almeida:

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo".Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. (ALMEIDA, 2008)

Assim, podemos pensar que em âmbitos educacionais o lúdico se encaixa principalmente como brincadeiras e jogos que podem ser inseridos no dia a dia escolar e que podem trazer extremos benefícios para as crianças. Pois ele traz um sentimento "espontâneo funcional e satisfatório" para as pessoas e dessa forma, ao ser aplicado junto com o ensinar, pode gerar um melhor aprendizado para as crianças.

Desta forma, iremos explorar mais a questão do lúdico aplicado ao ensino, assim, podemos ver na obra de Almeida que ele cita as Atividades Lúdicas, que segundo ele:

São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada (ALMEIDA, 2008)

A partir de todos esses textos de Almeida, podemos ver que as o lúdico e as suas atividades, podem ser extremamente úteis para o dia a dia dos estudantes, desde o momento em que estão no começo da sua vida acadêmica, nos anos iniciais. Pois, através dessas brincadeiras, jogos, canções, cirandas, dentre outras atividades, a criança pode desenvolver habilidades de forma mais natural.

Essas podem ser coordenação motora, ou até mesmo o autoconhecimento. Porem, uma das habilidades mais fundamentais que são advindas desses processos lúdicos é a criatividade, ferramenta essa que é essencial não apenas para o dia a dia escolar do aluno, mas também para o desenvolvimento da sociedade como um todo, pois ela é responsável por todos os avanços que a civilização faz.

Porém, o aprender junto ao lúdico, torna o aprendizado algo mais interessante, interativo e perto da realidade para as crianças, dessa forma, ela aprende os conceitos de forma mais orgânica. Essa naturalidade é devido ao fato de brincadeiras e jogos estarem presentes em seu dia a dia, dessa forma, quando estão atrelados a educação, fazem com que a criança absorva e assimile com mais facilidade o conteúdo explicado pelo professor.

Podemos afirmar o que fora dito acima através de uma citação de Piaget, que em sua obra falou sobre o processo do aprendizado atrelado com o lúdico e algumas vanta-

gens que podem trazer para a criança:

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (PIAGET, 1978)

O lúdico na educação foi um processo que beneficiou e faz isso até hoje com todos os alunos que são inseridos neste meio, pois, como dito, é algo do dia a dia, e dessa forma, torna o processo de aprendizagem divertido, interessante e natural.

Porém, é necessário que os profissionais da área usem mais essa ferramenta de extrema importância no dia a dia, pois é extremamente útil e pode gerar muitos benefícios as crianças. Dessa forma, o pedagogo deve atualizar a forma como ensina para chegar cada vez mais próximo da realidade do aluno, pois como visto no primeiro capítulo, só é possível que a nossa sociedade progrida, quando a educação evolui.

Desta maneira, cada vez mais é necessário que o lúdico entre no dia a dia escolar, desta forma, trazendo aos alunos a sua realidade cotidiana presente no ambiente escolar. Sendo este, aquele que a criança parte grande parte da sua vida, principalmente com a aparição de diversas escolas de tempo integral, na qual o aluno fica a majoritariamente na escola.

Segundo o autor Colchesqui:

Portanto, introduzir atividades de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar torna-se imprescindível devido à influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando estes estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem (COLCHESQUI).

Neste trecho Colchesqui nos mostra que o lúdico é algo essencial para o desenvolvimento da criança, assim como dito nos parágrafos anteriores. Desta forma, "aprender brincando tem mais resultados" (PIAGET) e quantos mais os professores começarem a aplicar as brincadeiras em sala de aula, os alunos irão aprender cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do texto lido acima, podemos ver que a educação passou por diversas mudanças com o passar dos anos e que todas essas foram essenciais para que a sociedade se transformasse naquilo que conhecemos atualmente. Todos os avanços científicos, as tecnologias, tudo foi graças ao fato de das pessoas entenderem que os métodos mudam e devem sim ser adaptados de acordo com a situação vivida.

Deste modo, passam de forma mais geral pela história a educação, e a partir desta, pudemos enxergar todas as mudanças que ocorreram durante milhares de anos em nosso planeta no que diz respeito a educação. Isso nos faz refletir que sim, é necessário a existência de mudanças como estas, pois foi graças a invenção das escolas que tivemos uma sociedade cada vez mais pensante e crítica.

Atualmente, essas mudanças nos levaram até a inserção do lúdico e suas atividades no dia a dia das crianças, que através deste método junto a educação, tornou a escola algo mais próximo da realidade dos pequenos.

Desta forma, eles aprendem de forma mais natural e com um interesse maior no que diz respeito aos seus estudos. Sendo isto, um pilar fundamental para a evolução da espécie humana como um todo, pois como dito anteriormente, a educação é a base de tudo.

Assim, torna-se necessário que os professores que estão em atividade, comecem a aplicar o lúdico no dia a dia escolar, pois este método é extremamente benéfico para as crianças e a sociedade como um todo. Não apenas isso, mas que inovem com novos métodos de ensino, ou novas formas de ajudar os pequenos a se desenvolverem a cada dia mais, pois a educação não evoluir, o planeta também não irá.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em:

http://www.cdof.com.br/recrea22.html Acesso em: 20 de ago.de 2022

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989

BELLO, Luiz de Paiva. História da Educação no Brasil. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/. Acesso em: 21 de ago. de 2022

Brasil. 1988 Constituição Federativa do Brasil. Artigo 205

COLCHESQUI, Mariana Nassar Costa. A importância do ato de brincar na educação infantil. Disponível em:

http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/eko1py0vmKWvZxw_2015-12-1015-48-31.pdf. Acesso em 23 de ago. de 2022

FUJITA, Luiz. Qual foi a primeira escola. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola/. Acesso em: 21 de ago de 2022.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança, imitação, jogos e sonhos imagem e representação.3. Ed. Rio de Janeiro :Guana-

bara Koogan, 1978

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. Disponível: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educao-e-histria-da-educao-no-brasil.

Acesso em: 19 de ago. de 2022.

ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

TATIANA VARELA DA SILVA

Resumo:

A arte está presente na vida humana desde os passados mais remotos agregando várias formas de expressão. Este estudo se direciona na arte teatral e procura apresentar a importância de seu emprego na educação. Através da arte cênica se observa uma maior inclusão entre as crianças, e trabalha o desenvolvimento da timidez, da oralidade, da autoestima, e da criatividade. A pesquisa fundamenta por meio de uma ampla referência de autores e pesquisadores que abordam o teatro como importante no desenvolvimento pedagógico. Divide-se em três capítulos, referenciando a origem histórica, a arte cênica no Brasil seus conceitos e definições, a inclusão da arte no processo de ensino e os benefícios do teatro de fantoche na educação.

Palavras-chave: Arte Cênica; Educação; Teatro de Fantoche; Criança.

ABSTRACT

The art is present in human life since ancient past adding various forms of expression. This study directs the theatrical art and seeks to present the importance of their use in education. Through the scenic art is observed greater inclusion among children, and works the development of timidity, of orality, selfesteem, and creativity. The research is based through an extensive reference authors and researchers who approach the theater as important in educational development. It is divided into four chapters, referencing the historical origin, the scenic art in Brazil its concepts and definitions, the inclusion of art in the teaching process and the benefits of puppetry in education.

Keywords: Scenic Art; Education; Puppetry; Child.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino de Artes Cênicas ganhou espaço no meio educacional, com isso surge à necessidade de um trabalho mais acentuado, direcionado para o desenvolvimento do educando que busca aprendizagem necessária para inteirar suas necessidades e compreensão de maneira coerente para integra-lo a sociedade atual.

Segundo Barbosa (1997) o teatro hoje é considerado fator importante no desenvolvimento humano, e as instituições de ensino precisam elaborar métodos de adequação para desenvolver este processo de ensino de forma a gerar aquisição de conhecimentos e que possam ser inclusos na grade escolar como prática educacional de progresso individual e social, que cada aluno necessita para seu desempenho escolar.

A Arte possibilita ao aluno manifestações de diversas formas do saber sensível. O uso de linguagens artríticas possibilita ao aluno criação e recriação de incontáveis possibilidades de expressão por meio de sua capacidade criadora. Na intenção de obter uma pratica pedagógica concreta a Arte Cênica deve ser desenvolvida de maneira organizada, capaz de levar aos estudantes o entendimento e a importância dessa disciplina como método de ensino e aprendizagem.

Entre as inúmeras possibilidades de expressão e criação, a linguagem da Arte Cênica, apresenta de maneira integrada e mais complexa diante das demais linguagens correntes no mundo da Arte, uma vez que, a linguagem teatral desenvolve habilidades que possibilitam a expressão através do corpo, sendo este o elemento principal na representação da dramaturgia. Este conteúdo por ser mais complexo exige do aluno mais habilidades, tendo como principal aspecto desta linguagem a excelência.

A Arte Cênica favorece o desenvolvimento integrado do aluno, privilegiando não somente seu potencial, mas suas emoções, seus conhecimentos e a sua subjetividade. Este aspecto educacional da à criança momentos possíveis de se ver em outro mundo, onde pode ser mostrado aspecto de sua personalidade, de seu comportamento individual ou com trabalho em grupo. Trabalhar o teatro na educação infantil incentiva à criança a improvisar, a coordenar a socializar, a memorizar, a criar, a ler e ainda melhora o vocabulário e sua habilidade oral.

Diante desta percepção sobre o significado e a necessidade da Arte Cênica como veículo de conhecimento e manifestação cultural, este trabalho busca compreender como a arte teatral está vinculada as práticas pedagógicas, e seu reflexo sobre o desenvolvimento da potencialidade das crianças.

Considerando o trajeto histórico da Arte e suas consequências, buscamos inves-

tigar como essa linguagem está presente e quais seus benefícios para a educação. Pretende-se analisar as ações educativas e suas relevâncias no quesito aprendizagem de forma a envolver a arte cênica e diagnosticar em quais momentos e, como os professores desenvolvem esta prática educacional.

O trabalho é fundamentado em uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e em autores que contribuem com reflexões sobre conceitos e definições desde os primeiros momentos da história até a prática pedagógica com a arte cênica na educação, busca também investigar quais as técnicas utilizadas pelos professores em salas de aula. A partir de referências bibliográficas buscamos também identificar quais contribuições o teatro de fantoches agrega a educação e qual a sua relação no ensino-aprendizagem.

CONCEITO E DEFINIÇÃO

Perspectiva Histórico Cultural

Desde a existência do ser humano na terra há indícios da arte e no decorrer da história assumiu-se vários aspectos e utilidades, que vai desde ilustração até expressar emoções, ideias, sentimentos, ou na explicação da história do homem.

Cada época da história houve manifestações artísticas deixadas pelo povo em sua existência. A mais antiga manifestação artística catalogada são as pinturas rupestres no período pré-histórico

Na Grécia e em Roma ainda na antiguidade eram classificados como arte: a dança, o teatro, a pintura, a música, a oratória e a poesia. Assim considera-se que o surgimento da arte está relacionado com a evolução do homem, tendo como atividade de expressão criadora o desenhar, o pintar e o modelar.

Os gregos tinham a arte como à busca pela perfeição, eles buscavam na representação de suas artes o mais fiel e meticuloso possível. Suas obras eram voltadas para o tempo presente, a natureza era tida como visão de contemplação e sempre representada com precisão. A beleza, o amor e o racionalismo eram sempre ostensivos na criação.

Os egípcios tinham na arte a ligação com os deuses, com os espíritos. A busca pelo divino era padronizada esteticamente por todos os artistas em seu processo de criação. Ao esculpir nas pedras os egípcios representavam os deuses e os faraós em posição de serenidade, sem indicar emoção alguma. As figuras compostas dava a impressão de majestade, de força. Os egípcios destinavam suas artes às tumbas e aos mortos, pretendiam traduzir nas esculturas a ilusão de imortalidade, devido ser fixados pela vida pós a morte.

A igreja católica com seu crescimento e domínio significativo, intervia para reprimir as ciências, os estudos e as produções artísticas, com o intuito de favorecer o cristianismo. Segundo CRUZ (2009, P. 16) “sendo toda produção que não seguisse tal rigor temático e ideológico duramente suprimido”.

Nesse período houve um domínio da arte bizantina, uma arte cristã do império romano do oriente que abrangia arquitetura (cúpula), pintura e mosaico com caracteres bidimensionais e simbolismo. Além da arte gótica e românica, otoniana, dentre outras. (CRUZ, 2009, P. 16-17).

Segundo a autora com o Renascimento houve a transição da Era Medieval para a Moderna. Este período da baixa idade Média foi marcado por transformações e conspirações contra a Igreja o que galgou a libertação intelectual e cultural. Artistas mesmo os financiados pela Igreja Católica ocultavam em suas obras diversos conhecimentos como a metafisica e astrologia. Estes artistas contribuíram para estudos posteriores relacionados à anatomia, mecânica, hidráulica dentre outras áreas do conhecimento humano e para o surgimento da Modernidade.

Nesse movimento renascentista, artistas como Da Vincci, Botticelli, Michelangelo e Rafael lideraram um resgate estético ao período clássico da arte antiga, inspirando-se nos gregos e seu antropomorfismo, e de certa forma, também o simbolismo e gnosticismo e suas pinturas assumem aspectos ainda mais elevados, enquanto o conhecimento e as ciências começam a aparecer novamente, mesmo ainda sendo suprimidos. (CRUZ, 2009, P. 17).

Fonterrada (2008) relata que a partir do século XVII surge na Europa à modernidade, que logo ganha proporções mundiais. A Idade Moderna é marcada pelo pensamento cartesiano onde atitudes de reflexão, busca pela verdade, questionamento constante, deixa de lado a era medieval e sua obscuridade. Nesse contexto o homem passa a ser considerado o centro do Universo. Os artistas rompem as tradições anteriores, passam a se expressar de novas formas, a razão é valorizada e assumem uma natureza racional e real.

No Brasil esse processo de modernização se deu de uma forma muito particular acompanhando o movimento de reinvenção estrutural estética, o grande responsável pelo modernismo no Brasil foi Villa Lobos, que trouxe uma tendência folclórica e regionalista para sua música, rompendo com a estética europeia, e criando algo genuinamente brasileiro, enquanto Carlos Gomes seguia fielmente a influência europeia, principalmente de Beethoven. Villa Lobos juntamente com Tacila do Amaral (nas artes plásticas), Osvald de Andrade (na poesia) e Glauber Rocha (cinema), entre outros criaram o modernismo no Brasil que veio também a ter grande impacto e absorção em todo o mundo. Em con-

sequência veio o pós-modernismo através da qual as fronteiras estéticas se desfazem novamente (CRUZ, 2009, P. 18).

Com o pós-modernismo formam as tendências de mercado e a Arte passa a ser um produto valorizado, o que acarreta na formação de uma indústria de extensão mundial em caráter cultural, segundo Cruz (2009).

Arte uma Definição Enigmática

A Arte tem a visão como crucial no processo de apreensão e avaliação a uma determinada representação imaginária ou real de mundo. Está relacionada com a venustidade, a sensibilidade estética e a criatividade que o individuo possui capaz de manifestos e criações de obras atraentes e agradáveis de ver.

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra se origina do Sânscrito e significa "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (ajustar, moldar)", sendo esta uma ação transformadora que o homem realiza. Segundo os latinos artis ou ars significa maneira de agir ou ser, habilidade que se adquiri ou algo natural. Assim considera-se arte todo conhecimento técnico de fabricação humana

De acordo com a época ocorrem mudanças no contexto da Arte, formas diversas surgem em acordo à necessidade e a motivação de cada civilização ou tempo. No entanto seu conteúdo original permanece que é a capacidade de lidar com produtos, sendo por meio de métodos ou materiais com o uso de conhecimentos essenciais se dão forma a expressões, sentimentos e ideias.

Segundo os antropólogos a Arte possui variados conceitos, ela é parte da cultura de uma nação, assim cada nação tem sua arte desenvolvida relacionada à cultura local. Mello (2001, P 430) diz que "O que é belo para determinado povo pode não sê-lo para outros. Em suma, negar tudo isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social".

A arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas. A arte é a necessidade humana de se expressar de se comunicar com seu deus, com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante está imerso (MENDES E CUNHA, 2004 P. 80).

Após o romantismo a ideia sobre arte foi alterada, o que antes era reduzido à especialidade de lidar com tal atividade, entendido como produto de atividade artística, passou a ser valorizada pelo sentimento em nível superior ao conhecimento técnico.

A concepção de arte de Platão repousa na própria concepção da reminiscência, isto é, na ideia de que o mundo real é a cópia ou simulacro do mundo ideal. Nesse caso a arte sendo uma espécie de cópia do mundo real (da natureza e da natureza transformada pela cultura) seria inferior a este e este por seu turno inferior ao mundo ideal. (MELLO, 2001 p. 427-428).

Conforme Mello (2001) a arte se rompeu com o principio platônico e passou a ser vista como escola especial da consciência humana. Para Platão a arte não era considerada uma manifestação plena da ideia, segundo sua teoria objetos modificados naturalmente eram referencia de originalidade, algo modificado pela mão do homem não capita a forma original da ideia com fidelidade, sendo de um nível inferior de projeção. As modificações realizadas pelo individuo teriam da ideia original, somente o material a ser usado, como tecido ou madeira, e sua função no olhar de Platão é secundário com significado estético ou prático.

A Arte não possui uma linha de obediência fixado na razão ou na lógica, nela é permitido tudo, ela esculpiu um universo de possibilidades onde tudo é rompido e recriado.

Ela reproduz as ideias eternas apreendidas mediante pura contemplação, o essencial e permanente de todos os fenômenos do mundo, e conforme a matéria em que ela reproduz, se constitui em artes plásticas, poesia ou música. Sua única origem é o conhecimento das ideias; seu único objetivo, a comunicação deste conhecimento. (Schoppenhauer 1991, P. 17)

A Arte em seu dinamismo possui uma variedade de conceitos, onde sua manifestação tem como base os primórdios de um povo por meio de seu olhar, de sua cultura e de seu tempo. Schoppenhauer (1991 P. 25) ressalta que "o artista nos permite contemplar o mundo por seus olhos".

Professor de Artes e sua Formação

O ensino de Arte no Brasil iniciou-se com a vinda da família real, com o intuito de adequar as necessidades da corte portuguesa que se instalava no paísl. Várias instituições foram construídas principalmente no Rio de Janeiro, sede do governo da época. No século XVII chega ao Brasil a Missão Francesa, em 1826 é efetivada a primeira escola de Artes no país com sede no RJ. A partir deste momento surgiram novas instituições de Ensino Superior, no entanto varias destas não objetivavam e ainda não objetivam formar profissionais para atuar como educador de Arte nas escolas.

Em 1973 foram publicados os parâmetros a ser aplicado na formação de professores de Licenciatura em Educação Artística. O número de instituição que oferecia a formação era insuficiente diante da demanda que estava em expansão na época, este fato acarretou consequências graves conforme respalda o autor:

Sem profissionais suficientes para atuar neste novo curso e sem controlar a qualidade de ensino que era oferecido, os cursos de Licenciatura em Arte foram se desenvolvendo, desde sua origem, com muitas deficiências e carências, problemas que, ainda hoje, são percebidos em muitas instituições que oferecem esta modalidade de ensino. (FRANCO, 1998,39).

A formação na área seguia o modelo de outras licenciaturas com estrutura de formação rápida, com dois anos de duração. Os professores formados neste período não obtiveram conhecimento suficiente para atuar com Educação de Arte na educação básica. Por um longo período o curso de Arte era voltado para o tradicionalismo. Algumas exceções como UNICAMP (Universidade de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) entre outras, mantinham o curso com duração de quatro anos.

Segundo Coutinho (2002) em 1980, evidencia o fracasso das licenciaturas curtas e começa então a discutir sobre o assunto. A autora ressalta que a Licenciatura em Arte passou por um processo avaliativo, buscando adequar aos

PCN's para ministração de aulas no Fundamental e Médio, e de acordo com os Referenciais Curriculares para o ensino de aula na Educação Infantil seguindo as normas da LDB 9394/96.

De acordo com a autora ainda existem estilhaços dos cursos antigos de Licenciatura em Artes no momento atual, mesmo com toda preocupação de repensar na grade curricular na formação acadêmica. Ela afirma que:

Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo... A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos e padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, postura definida por matizes ideológicos. (COUTINHO, 2002,155).

Segundo Franco (1998) três dimensões podem ser observadas para aprimorar questões teóricas do ensino num entendimento critico e criativo: O saber Arte; o saber fazer Arte e o saber ensinar Arte. No entanto duas outras dimensões podem ser acrescentadas e deveriam ser referência na formação do educador de Arte. A política como eixo central visando o desenvolvimento consciente crítica, com capacidade reflexiva para atuar numa sociedade democratizada. Outra dimensão a ser acrescentada é iniciação científica, esta contempla formar educadores pesquisadores.

A Arte no Ambiente Escolar

A Arte na escola é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para o aluno o analise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

INCLUSÃO DA ARTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

O Ensino de Arte e o Referencial Curricular Nacional

Para a educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), é composto de três volumes. Leite Filho (2001) relata que este documento apresenta sugestões essenciais aos professores que atuam na educação infantil, porém o documento a que se refere não possui caráter obrigatório, cabe à equipe pedagógica querer ou não incorporar as propostas por ele apresentadas.

Segundo o RCN (BRASIL, 1998) a educação infantil deve proporcionar as crianças acessibilidade cultural contribuinte para o seu desenvolver e sua interação social. De acordo com este documento a construção da identidade da criança é fundamentada no desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo e somente a educação embasada na interação social contribui para este processo.

Publicado em 1998, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) tem como objetivo ser material de natureza instrumental e didático, sendo opcional a instituição incluir por integral ou agregar a outras propostas de ensino. Composto por três volumes (volume I – Introdução, volume II – Formação Pessoal e Social, volume III – Conhecimento de Mundo).

Observam-se na termologia utilizada pelos RCNEI termos como meio e suporte. Suporte é o material utilizado para desenvolvimento de um determinado trabalho (cartolina, isopor, etc.), e meio é o instrumento utilizado para tal finalidade (pincel, lápis, borracha, etc.), sendo estes termos específicos de conhecimento do profissional de Arte.

O educador que ministra Arte na educação infantil não possui formação na área especifica, sendo ele um professor polivalente, ou seja, com formação em pedagogia. Conforme o documento RCNEI o professor polivalente deve ter conhecimento de conteúdos diversos, que vão desde cuidados básicos essenciais até conteúdos específicos do conhecimento, contendo uma formação profissional bastante ampla. (BRASIL, 1998).

A formação do professor polivalente expressa o pensamento de redução na pseudoformação, sendo que é quase impossível ter conhecimento assimilado de diversas áreas educacionais. No entanto é aceitável afirmar que a formação do educador poliva-

lente possui apenas informações extrínsecas e mastigadas das variadas áreas de ensino. No entanto ao ler o documento, o Referencial presume a existência de um docente com alta qualificação, capaz de compreender diferentes nomenclaturas, com capacitação para moldar determinadas praticas educacional e refletir sobre estas diariamente, ou seja, o documento apresenta um pouco distante da realidade uma vez que esta área educacional ainda necessita de atenção.

Segundo o RCNEI a conceituação de Arte se dá como "linguagem, portanto uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente" (BRASIL, 1998, P. 85). Conceituar Arte como linguagem é entendido que nela há um elemento de comunicação, onde todas as dramatizações artísticas comunicam algo aos indivíduos espectadores.

Adorno (1986) o ensino de Arte não deve se limitar em como ensinar e sim em o que deve ser ensinado aos alunos, de modo a possibilitar o uso do pensamento.

Segundo o Referencial o ensino de Arte deve ser articulado e embasado nos seguintes dados:

• Fazer artístico: produção de trabalhos de arte realizados pelas crianças, a fim de propiciar o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

• Apreciação: observação das obras, articulando tanto os elementos da linguagem artística quanto os materiais e suportes utilizados pelos artistas. Visa a desenvolver, por meio de observação, reflexão e prazer, o reconhecimento, a análise e a identificação de obras de arte e de seus produtores;

• Reflexão: considerada tanto no fazer artístico como na apreciação. É um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor, no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, V. III P. 91).

De acordo com esses aspectos a finalidade do ensino de Educação Artística na Educação Infantil é formar indivíduos conhecedores da linguagem da Arte e sensível ao mundo. Assim entende que as escolas de educação infantil tem a obrigação de garantir por meio de práticas educacionais oportunidades para que seus alunos sejam preparados e capacitados para ampliar seus conhecimentos.

O documento orienta os educadores da educação infantil para criar oportunidades onde as crianças possam descobrir e explorar com liberdade vários materiais como giz de cera, lápis, carvão, papel entre outras inúmeras variedades. Segundo os RCNEI imagens, histórias ou fatos do dia a dia aumentam as possibilidades das crianças enriquecerem seus trabalhos com temas vivenciados.

No que diz respeito à avaliação pedagógica o documento informa que deve ser formativa, desviando de julgamentos como certo ou errado, feio ou bonito. O professor deve avaliar com ênfase em fornecer elementos necessários para adequar a prática e melhor estrutura-la.

De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998) o educador deve garantir à criança compreensão e conhecimento as diversas formas de produção artística. Deve possibilitar aos educandos o uso de diferentes materiais, respeitar as diferentes concepções de pensamento de cada criança e entusiasmar as crianças a trocarem experiências.

Inserir a Arte nas séries iniciais possibilita o contato e a apoderação do conhecimento referente à Arte por varias camadas da sociedade, o que favorece uma maior expansão deste conteúdo beneficiando a inserção em reflexões e discussões. Este ensino favorece o compreendimento de elementos ligados a obras, exigindo um esforço do individuo relacionado nesse processo pedagógico.

É importante lembrar que na educação infantil se aplica todas as diretrizes e princípios voltados para a educação num todo, pois ela constitui a primeira fase da educação básica. Assim segundo a LDB 9.394/96 art. 1° "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a pratica social". Art. 2° "a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Tais fatos levam ao entendimento de que o conhecimento em Arte visa à introdução social no contexto produtivo

Arte Segundo os PCN's

Para Paulo Freire (1996) ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades de produzir e construir. O autor defende que estas capacidades só podem ser adquiridas com o envolvimento de todos no processo prático da educação, buscando algo consciente e concreto de envolver a sociedade no entendimento de criação e numa prática educacional positiva para este desejado processo.

Os PCN's consideram fundamentais a polivalência das linguagens no currículo escolar. No documento PCN de Arte considera principio de formação para cidadania não apenas o teatro mais outras linguagens artríticas, a dança, a música e artes visuais. Argumentam que a polivalência de linguagens é essencial no currículo escolar. A instituição de ensino tem como responsabilidade decidir qual modalidade artística irá trabalhar qual momento mais adequado para desenvolver o estudo e o tempo de cada uma das

atividades curriculares

Segundo o PCN de arte, o educador deve capacitar seus alunos de maneira que possam dominar com mais qualidade as linguagens artísticas, na realização de trabalhos individuais ou em grupos com autonomia. De acordo com o documento as crianças irão adquirir o saber artístico ao desenredar proposições e argumentos pessoais relacionados a teoria e a prática já adquirida e construída. Assim como também eles reconhecerão com mais percepção que existe apresentação do contexto histórico social e assinatura pessoal nos trabalhos artríticos

Para os PCN cabe ao educador o auxilio aos alunos para que possam identificar o posicionamento de comunidade no contexto de produção cultural, com posicionamentos, interpretações e comparações das variadas produções artríticas da região, e de outras regiões. Com essas informações as crianças passam a estabelecer conexões entre os trabalhos na escola e a cultura extraescolar.

O PCN aponta que as instituições de ensino que trabalham com crianças de 0 a 3 anos devem garantir oportunidades para que as mesmas sejam capazes de:

• Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;

• Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95).

Para as crianças de 4 a 6 anos devem aprofundar e ampliar os conhecimentos obtidos anteriormente e gerar oportunidades para que possam:

• Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;

• Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95)

A partir da didática do teatro a criança pode ter um desenvolvimento mais significativo. É na escola que a criança é estimulada a explorar e conhecer o mundo, se socializar com outras crianças e aprende a compartilhar e dividir seus brinquedos e a atenção das pessoas com as quais convivem e também aprendem a conviver com a diversidade. Diante desses argumentos é importante que a escola tenha uma proposta de ensino que desenvolva a atividade teatral como instrumento de desenvolvimento da criança na sociedade e por esse meio despertar na criança um olhar de cidadão consciente e critico. Nesse sentido o teatro tem importante destaque na formação da identidade da criança enquanto aluno, e segundo Os PCN' de Artes:

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (PCN: Arte, P. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância da Arte Cênica no desenvolvimento educacional. No decorrer da pesquisa evidenciou claramente a importância não somente no aspecto progressista das varias formas de expressão, mas também no desenvolvimento criativo, oral e motor e como principal aspecto a socialização.

O trabalho possibilitou conhecimento avaliativo e técnicas metodológicas de ensino que auxiliam e podem ser inseridas e utilizadas no processo de implantação de Artes Cênicas na grade de ensino.

O Referencial atual, elaborado segundo uma visão pragmática, com o intuito de atender os interesses de uma época capitalista, aforam a natureza útil e racional das disciplinas, um útil que por ventura não ultrapassa a acepção pratica do termo, no entanto se ampliarmos essa definição para além do conveniente pode verificar o quanto a Arte pode ser útil para melhorar os resultados educacionais.

Considerando a divisão de trabalho como fator decisivo, onde os indivíduos cada vez mais estão especializados, a Arte é uma maneira de alforriar a totalidade do homem, totalidade esta que abrange as várias extensões humanas: cognitiva, social e afetiva, numa conexão de integridade racional e emocional, afetivo e cognitivo, subjetivo e objetivo, fragmentando as funções do pensar, do olhar e do falar, assim as pessoas são incapazes de dar o seu melhor, sendo fragmentos impossibilitados de construir a sua totalidade.

A educação atual é preciso ser repensada sob uma nova perspectiva, é preciso ser vista e considerada em sua estética como lúdico, contrariando os princípios da sociedade capitalista e social. No entanto pouco se

vê dessa experiência lúdica e estética, é algo que não está presente no cotidiano do profissional e do aluno devido a exigências do enérgico.

A educação em Arte não deve levar em consideração somente como um meio para outras áreas educacionais. O conhecimento em Arte deve ser considerado como finalidade para si somente, como uma interação carregada de peculiaridade com objetivos próprios fundamentados num estética que vai além dos muros da escola. Arte é um trabalho de criação, um pensar de emoções específicas produzidas pelo homem. Este conteúdo deve ser visto como atividade estética, de ensino criador com integração entre aprendizagem racional e estética que vão além do ensinamento de Educação Artística.

Por meio desta reflexão e considerando a Arte como via de acesso ao conhecimento pensante e criador possível de causar experiências singulares, no individuo frente à sociedade, este trabalho dentre todas as formas de Arte apresentou os efeitos causados pela Arte Cênica no ambiente educacional. No entanto dentre as várias modalidade de artes cênicas destaca-se o teatro de fantoches devido à riqueza de conteúdo, beleza e história dos mesmos.

A origem histórica dos fantoches destaca seu valor em diferentes áreas e culturas, no entanto todos com as mesmas semelhanças. Reconhecer que o trabalho com fantoches em Artes Cênicas pode ser um instrumento de aprendizado de forma lúdica e que ao inserir nas aulas teatrais instiga a criatividade, a imaginação, os movimentos motores, causa melhora na oralidade e ainda auxilia o trabalho do educador com seu educando pode considerar que a educação artística traz equilíbrio psicológico e físico.

Arte é a mais importante concentração de conhecimento no processo de ensino, é o equilíbrio entre o homem e o mundo até mesmo nos momentos mais críticos. A Arte engloba um vasto tipo de conhecimento e visa à criação de significações exercitando a constante oportunidade de transformação do indivíduo. As atividades em Artes Cênicas entrelaçam com as habilidades sensório-motores fundamentais para desenvolver os movimentos, o raciocínio, as ações, a oralidade e integração com a sociedade sensório-motor da criança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O fetichismo na musica e a regressão da audição: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. O ator e seus duplos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

ANDREA, Isabel. História de Fantoches. (2007). Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1626672-história-dos-fantoches/> Acesso em: 14 julho 2016.

ARAÚJO, Paulo. Personagens na palma da mão. (2009). Disponível em: <http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/personagens-palma-mao429709.shtml> Acesso em: 14 julho 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação Contemporânea. São Paulo. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: 5°. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos, Belo Horizonte/arte, 1998.

BLOIS, Marlene Montezi; DE BARROS, Maria Alice Santos Ferreira. Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

BORBA FILHO, Hermilio. Fisionomia e espírito do mamulengo: (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Comp. Ed. Nacional: Ed. Univ. S. Paulo, 1966.

BRASIL, CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer n° 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão, A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil; 2009; disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezicada-Paixao-Cruz.pdf> Acesso em: 08 julho de 2016.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. Teatro na escola: proposta para a educação moderna. Disponível em: http://www.fapa.com.br/monographia. Acesso em: 11 de junho de 2016

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Metodologia de ensino de arte. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. Fantoche & Cia. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOTERRADA, Marisa Trench de Olivei-

ra: De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, F.C. O Professor de Arte: Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escola pública paulista, com alunos de 5ª a 8ª séries. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.

FRANZ, Terezinha Sueli. Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna. In: Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural. Iniciação teorias e temas.

8. Ed. Petrópolis, Vozes, 2001. Cap. XVI

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas. Ed. Papirus. São Paulo, 2001. P. 79 – 114.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. Quem quer brincar? "põe o dedo aqui, que já vai fechar". In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino & MESTI, Regina Lúcia. Teatro na escola: Linguagens e produção de sentido. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf> Acesso em: 12 julho 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

REGIANI, Rosana Silvia Borba; Arte Cênica na Educação Infantil; Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos-academicos/19013-arte-cenica-naeducacao-infantil> Acesso em: 11 de julho de 2018.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação, III parte. Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SILVEIRA, Tejada da Silveira. Teatro na escola: Possibilidades de uma "prática educativa- crítica". Acesso em: 20 de maio 2009.

SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. Tradução: Tatiana Belinky – São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Juliana Barbachã; A criação e manipulação de bonecos no processo de aprendizagem teatral da criança. (2014). Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/geppac/files/2014/02/TCC_JULIANABARBACH%C3%83-SOUZA.pdf> Acesso em: 12 julho 2018.

AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

THAÍS DE LISBOA RODRIGUES

RESUMO

O tema de que trata este artigo, é uma chamada aos educadores e à escola para a reflexão da prática pedagógica, no sentido de se identificar as barreiras ao desenvolvimento da criatividade nas artes visuais e a necessidade de mudança na educação. As razões que justificam a necessidade de práticas educacionais que possibilitem a cada aluno desenvolver o seu potencial criador de forma mais plena são várias. Uma delas diz respeito ao atual momento da História, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudança. Uma segunda razão é que o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado de trabalho hoje é o perfil de um profissional criativo. O homem deste tempo é chamado continuamente a buscar novas alternativas para solucionar questões presentes em seu dia-a-dia pessoal e profissional.

Palavras-chave: FArte visual, prática pedagógica, criatividade.

INTRODUÇÃO

Segundo a pesquisa feita por Eunice M. L. Soriano de Alencar, a necessidade de se propiciar melhores condições para o desenvolvimento do potencial criador tem sido ressaltada, desde os anos 50, por autores diversos, como Guilford (1950, 1971, 1979), Mackinnon (1959, 1964, 1970), Rogers (1959), e Torrance (1965, 1970, 1987, 1993, 1995).

A escola, como instância de formação da cidadania, assume sua função social ao garantir a todos o direito constitucional à Educação Fundamental. O processo educativo pressupõe o desenvolvimento integral e

qualitativo da pessoa. Dessa forma, o desenvolvimento do potencial criador se faz mais que necessário.

A aprendizagem que permite o desenvolvimento da criatividade paralelamente ao conhecimento em si, trabalha o ser humano de forma mais integrada, pois está preocupada com todas as relações que este possa realizar durante a ação de aprender. Ela permite que este processo seja um estímulo para novas transformações, recebendo o conhecimento e construindo gradativamente seu próprio repertório interno, mental e sensorial.

O criar em situações de aprendizagem acontece quando a criança ou o jovem, ao buscar seus conhecimentos e tentar resolver situações de desafio, tem a possibilidade de encontrar soluções por vezes raras e inusitadas, ou que simplesmente sugerem relações até então pouco exploradas e pensadas.

Aprendemos quando adquirimos conhecimento. Situações de aprendizagem desafiadoras geram no indivíduo a necessidade interna básica de romper com seus próprios limites enquanto busca o novo.

Os processos criativos no ser humano constituem o ápice mais sublime de sua essência, são aqueles que o distinguem de todos os outros seres de nível inferior; estão acima dos processos conscientes e dos cognitivos. Mas, por isso mesmo, são também os mais vulneráveis às variações quando não se dão condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, a criatividade só ocorre num clima permanente que propicia a autêntica liberdade mental, numa atmosfera geral e global que estimula, promove e valoriza o pensamento divergente e autônomo, a oposição lógica, a crítica fundamentada. Este clima implica muitos esforços contra erros educativos arraigados e lutas, nem sempre fáceis, contra os mantenedores da mesmice.

O comodismo e a visão superficial, mesmo das coisas mais difíceis, levam educadores a querer encontrar uma chave, uma técnica, uma receita para tudo e a querer o resultado já. Contudo, a educação e a formação de homens criativos exigem uma reviravolta na nossa concepção clássica de educação, dessa educação "bancária", que consiste em transmitir o velho e fazer todo o possível para que não surja o novo.

Portanto, os educadores têm como desafio contribuir para promover mudanças necessárias no ensino, na educação formal e propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico da autonomia intelectual, da capacidade de reflexão e ação diante da imensa gama de informações e problemas impostos como desafio a serem vencidos no exercício da cidadania. Segundo Virgolim (1994, p. 66), a educação deve:

"Se voltar para busca de um modo mais saudável de aprender, fortemente vinculado aos aspectos positivos do comportamento humano, ajustamento, felicidade, prazer, satisfação, alegria verdadeira. Deve estar atrelada, prioritamente, ao crescimento interpessoal e pessoal, desenvolvendo nos alunos as potencialidades necessárias para que eles se tornem adultos psicologicamente sadios, criativos conscientes e integrados."

Nesse contexto, várias são as razões apontadas para justificar a importância em promover o desenvolvimento desse potencial em todos os níveis de ensino. Uma delas, já citadas, diz respeito ao atual momento da história, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudanças.

É uma exigência de nossa época e para o futuro em nossa sociedade. Isto se evidencia tanto no ponto de vista expresso por estudiosos de várias áreas do conhecimento (Bermann, 1976; Bruner, 1978; Roger, 1978; Torrance, 1972), quanto na análise crítica decorrente do esforço de interpretar a sociedade brasileira (Berger, 1980; Cunha, 1980). Uma segunda razão é que um progresso sem procedentes vem ocorrendo nas mais diversas áreas e, consequentemente, parte significativa do que a escola ensina hoje, amanhã estará superado.

Ademais, o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável propiciar ao aluno estratégias eficientes para que possam desenvolver suas habilidades para que ele tenha competência para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar.

Todavia, embora haja um consenso por parte dos educadores de que o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, no contexto social presente, seja uma das metas educacionais mais importantes, sabe-se que pouco ou quase nada tem sido feito para favorecer seu desenvolvimento e manifestação. Autores como Alencar (1995a, 1995b, no prelo; Cohen, 1997; Furman, 1998, Necka, 1994, Sternberg, 1991; Tolliver, 1985; Toren, 1993) em diferentes países, vêm criticando a educação e a cultura predominante de aprendizagem, devido à falta de condições mais adequadas à expressão e ao desenvolvimento do potencial criador.

A criatividade foi estudada por diversas teorias filosóficas e psicológicas. Do ponto de vista das primeiras, a criatividade é vista como "inspiração divina" (Platão e Sócrates), "intuição" (Kant), "força vital" (Darwin) ou "força cósmica" (Whitehead). Dentre as teorias psicológicas, devem ser salientadas a associacionista, a gestáltica, a psicanalista e a humanista. Todas elas definiram criatividade, mas as pesquisas sobre este tema se concen-

tram nas ideias de Torrance e Guilford.

Para essa tendência teórica, a criatividade seria um processo de avaliação da informação com vistas a detectar problemas ou lacunas, formar ideias ou hipóteses, como também modificar e verificar essas últimas, combinando produtos quer verbais, não-verbais, concretos ou abstratos. Guilford (1967), por sua vez, considera a existência de seis fatores na estrutura do intelecto as quais caracterizam a criatividade: adequação da realidade, sensibilidade, redefinição, fluência, penetração, flexibilidade e originalidade. Este último aspecto é importante porque alguém criativo, nessa teoria, não dá muitas respostas, mas alguém que dá respostas inesperadas para um problema.

A Psicologia Genética também fala de como o individuo cria novidades. Piaget (1985) referiu-se a este processo como intimamente relacionado à construção das estruturas cognitivas. Referiu-se à criação de novidades pelo sujeito como a construção de procedimentos para solucionar problemas e definiu níveis evolutivos.

A criatividade é um fenômeno que desperta o interesse e a curiosidade do homem desde o início dos tempos. O processo de gerar novas ideias, produtos, ações, revoluções, arte, ciência, entre tantas outras coisas, parece ser um talento que a humanidade dispõe sempre que necessita de respostas ou soluções inovadoras para seus problemas e questões existenciais.

Contudo, de acordo com Torrance (1976), grande parte das definições de criatividade envolvem a produção de alguma coisa nova ou original em resultado de um processo de sentir alguma espécie de deficiência, formular ideias ou hipóteses a respeito dela, testar essas hipóteses e comunicar os resultados.

ARTES VISUAIS E ENSINO

Vivemos em um momento em que, mais do que nunca, necessitamos fazer uso do nosso potencial criador. As soluções que antes tínhamos para inúmeros problemas mostram-se hoje inadequadas. Em termos da sociedade brasileira, convivemos hoje com a violência urbana, com o problema do menor abandonado, com tensões sociais, com o desemprego e com uma pobreza de grande parte da população brasileira. Tais problemas implicam que soluções mais adequadas sejam propostas.

Naturalmente, estes são problemas complexos, cuja solução não se encontra nas mãos dos educadores. Entretanto, na medida em que a escola contribui para formar no aluno o pensamento crítico e criador e não se preocupar apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações, mas também de produzir conhecimento, ela dará sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos para enfrentar problemas futuros.

Todavia, a prática educacional, principalmente no ensino fundamental e médio, tem sido de reprodução de reconhecimentos, no qual a ênfase recai no professor transmissor de informações e alunos passivos e atentos, utilizando - se de memória e não do pensamento.

Em muitas escolas constata - se que é comum a presença de currículos rígidos, posturas autoritárias, ensino não integrado, caracterizando - se como escola arcaica, nas quais práticas inibidoras têm sido comuns: ênfase na resposta certa, ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, baixas expectativas sobre o potencial e a capacidade do aluno, ensino livresco, ênfase na obediência e na passividade. Quanto ao ambiente escolar, alguns estudos desenvolvidos entre outros por Amabile (1983), Getzels e Jackson (1962), Guilford (1987), e Torrance (1970) apontam para o papel do professor no desenvolvimento do talento criador e a predominância em sala de aula de um clima favorável è expressão da criatividade.

É importante considerar que o professor criativo nem sempre é facilitador do processo criativo do aluno. Segundo Alencar (1986, pp. 66, 67):

"Dependendo de suas atitudes, de seu comportamento em classe, de suas expectativas com relação aos alunos, o professor poderá favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos, e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno, como, ao contrário, criar barreiras para este desenvolvimento, contribuindo para tornar aprendizagem em processo doloroso."

Com relação a expressão e desenvolvimento da criatividade, os aspectos mais relevantes dizem a respeito ás dificuldades que os professores encontram, no sentido de preservar a criatividade do aluno e encorajá-lo a fazer uso de suas habilidades criativas.

Em nossa sociedade, a escola é o local onde se dá a produção e reprodução do saber. Cabendo a ela, portanto, cultivar vários aspectos que favorecem o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas. Um destes aspectos diz respeito a alguns traços ou características que têm sido pouco cultivados pelo sistema. Dentre estes, a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a par de uma atitude de receptividade a novas ideias, de abertura, de flexibilidade, de coragem para expor as próprias ideias e pontos de vista. Estes traços contrastam com os que têm sido mais esforçados em nossas escolas, em que a obediência, a passividade e o conformismo ocupam lugar central. Segundo Roger "O fracasso da escola está em favorecer de maneira exagerada, o confor-

mismo, a passividade e o estereótipos que atuam como agentes inibidores da criatividade, pois embolam interesses, sensibilidades, emoções e curiosidades" (em Oliveira, 1987).

CARACTERÍSTICAS DE UMA ATMOSFERA CRIATIVA EM SALA DE AULA

Caso haja um interesse em encorajar a criatividade do aluno, é necessário que se crie um clima em sala de aula propício a seu desenvolvimento. Uma de suas características fundamentais é a receptividade a novas ideias e pode ser implementado através de muitos procedimentos. A título de exemplo, seguem - se alguns procedimentos que atendem aquela finalidade.

• Dar chances ao aluno para levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, avaliar criticamente fatos, conceitos, princípios, ideias. Além disso, o professor deve ter uma atitude de respeito pelas questões levantadas, independentemente de serem elas banais e irrelevantes ou "inteligentes" e bem - formuladas.

• Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, pois nem todas as ideias mais criativas ocorrem imediata e espontaneamente.

• Criar um ambiente de respeito e aceitação mútua, no qual os alunos possam compartilhar desenvolver e aprender tanto uns com os outros e com o professor, como também independentemente.

• Estimular o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos imaginários e para outros que já ocorreram no passado ou que poderão ocorrer no futuro. Alguns exemplos de problemas que poderão ser propostos são:

• O que aconteceria se a terra tivesse vários satélites naturais?

• Como seria o Brasil se ele tivesse sido colonizado pelos espanhóis?

• Quais serão as consequências do desmatamento indiscriminado das florestas brasileiras?

• Como seria o mundo hoje, coso os nazistas tivessem vencido a Segunda Guerra Mundial?

• Encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, ou temas os quais gostariam de realizar estudos e pesquisas.

• Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de fazer julgamentos, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para suas próprias ideias e proposições.

• Diante de um problema, deve permitir que os alunos sigam as diversas etapas do processo criativos, explorando e analisando os diferentes aspectos de um problema em um primeiro momento, seguido por leituras, discussões, formulações de diferentes soluções propostas. Isto permitirá a emergência de uma possível solução mais adequada, a qual será, então, novamente testada e avaliada.

• Neste clima, o sentimento de ameaça e temor, tão frequente em nossa escola, deve dar lugar ao desejo de arriscar, de experimentar e de manipular; o medo do fracasso e da crítica, tão comuns entre nossos alunos, não deve existir. Ele implica em uma sensação de liberdade para inovar e explorar, sem medo de avaliação.

• Deve-se valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e suas ideias. De modo geral, em nosso meio, a tendência maior é no sentido de tecer comentários negativos, comunicando ao aluno apenas a extensão dos seus erros salientando os seus fracassos e a sua incompetência. Muito raramente, ouve - se um professor dizendo para um aluno: "Como você é capaz!" "Como a sua ideia é original!" "Como você é habilidoso!" "Como você escreve bem!". Por outro lado, sabemos que todo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, tem uma necessidade básica de ser aceito, de ser estimado, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, o seu ponto de vista, reconhecidos e valorizados; de perceber - se como tendo alguma habilidade especial.

• Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias, trabalhos artísticos, criando o espaço para divulgação dessa produção.

• Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva e das gozações dos colegas.

• Usar dos recursos mais adequados à manifestação da criatividade, condizentes com o que se está ensinando no momento. Se a matéria for "Comunicação e Expressão", não se estimula à criatividade simplesmente solicitando aos alunos para escrever sobre determinados temas e devolvendo posteriormente as redações com comentários positivo ou negativo. Para facilitar redações criativas, o professor deve fazer uso dos mais variados recursos, possibilitado às crianças trabalhar com as ideias antes de colocá-las no papel. Alguns desses recursos seriam:

• Dar oportunidade aos alunos para desenvolver sua imaginação e para elaborar ideias imaginativas com relação e um determinado tema proposto pelo professor ou pelo aluno.

• Estimular a aplicação de princípios para gerar novas ideias, como pensar em outros usos; adaptar; modificar; substituir; rearranjar; combinar etc.

• Encorajar a criação de ideias que sejam de toda a classe, antes de partir para um

trabalho individual, onde as ideias do grupo possam ser aproveitadas.

• Não considerar disciplina como alunos sentados, quietos e de boca fechada. Aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor e a capacidade criadora como traços universais do homem, que não devem ser prescritos da sala de aula, mas devem antes ser cultivados.

• Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos para contornar as barreiras e dificuldades encontradas.

Acreditamos que, se houvesse um empenho por parte do professor em desenvolver uma atmosfera com algumas das características especificadas anteriormente, muito da apatia que é tão frequente em nossas escolas, possivelmente deixaria de existir.

ARTES VISUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Dizemos que a educação em uma democracia deve ajudar indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos. Segundo Torrance (1976), recentemente houve pressões para limitar isso a talentos intelectuais. Falou-se muito em limitar o interesse da escola apenas ao pleno desenvolvimento do intelecto. Mesmo com essa definição limitada das metas de educação, as capacidades envolvidas em pensamento criativo não podem ser ignoradas.

Para Roger (1986, em Virgolim, 1994), a pessoa que deve emergir da educação, seria idealmente uma pessoa em que se pode confiar, que seja autêntica, autorrealizadora, socializada e apropriada em seu comportamento, uma pessoa criativa, uma pessoa que está sempre em mudança, sempre desenvolvendo, sempre descobrindo a si próprio, em cada momento.

Um de nossos desafios como educadores é, pois, contribuir no sentido de promover mudanças necessárias ao ensino, na educação formal, de tal forma a propiciar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, especialmente de suas potencialidades criativas. Como lembra Mackinnon (1959), nossa tarefa como educadores não é a de reconhecer o talento criativo após a sua expressão, mas antes a de estimar o talento quando é ainda potencial e propiciar o ambiente e as condições que irão facilitar seu desenvolvimento e sua expressão.

Diante do exposto, podemos dizer que este é um desafio aos educadores de todos os níveis e ao próprio contexto escolar brasileiro, o qual se percebe que não está preocupado em favorecer a autorrealização de seus estudantes. Examinemos algumas características deste tipo de ensino:

a) Conteúdo e Extensão do nosso Programa Curricular

Qualquer um de nós que folhear os livros de Ciências, de Geografia e de História que têm sido utilizados em nossas escolas, especialmente a partir da 4ª série, se surpreenderá com a quantidade de informações - datas, no mês, conceitos e princípios - que o aluno deverá dominar durante o ano letivo. Um programa de tal extensão a ser coberto num período curto (é notório que o Brasil é um dos países onde o número de horas que o aluno permanece na escola pública durante o ano letivo é dos menores), sobrecarrega sobretudo a memória do aluno, o qual encontra na escola poucas oportunidades para desenvolver atividades exploratórias, para testar ideias e para fazer uso de seu potencial criador.

Em função do extenso conteúdo do currículo, pouco tempo sobra ao aluno para explorar novas formas de pensamento, para testar novas abordagens no solucionamento de problemas e para fazer uso de formas divergentes de se lidar com o conteúdo programático.

b) Visão tradicional do ensino

O ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro - texto, transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assinalada e aprendida pelo aluno. Segundo esta visão se a matéria for clara, se o texto for bem escrito e o aluno receptivo, as informações contidas no livro serão adquiridas pelo aluno. Os textos tendem a ser expositivos e informativos, e raras são as situações criadas que estimulam o aluno a pensar e a raciocinar. A criança não é vista como construtora do conhecimento e a ênfase maior na memória e não na compreensão.

c) Ênfase exagerada na disciplina e "bom comportamento" do aluno

Para levar a cabo a sua tarefa de transmitir para o aluno os conhecimentos exigidos no programa, de tal forma que este seja capaz de reproduzi-los, exige-se que o aluno apresente certas características, como obediência e atenção. O aluno ideal, desejado por todos os professores, é aquele que permanece quieto e atento ao que o professor está comunicando, respondendo às perguntas feitas por ele; é um aluno que não questiona, não critica, que não sugere ao professor novas alternativas e novas abordagens. Este modelo de aluno ideal é mais um fator que conduz a uniformidade de comportamento, de pensamento e expressão, constituindo, ao mesmo tempo, uma barreira à diversidade e espontaneidade.

d) Baixas expectativas do professor com a relação ao aluno

De modo geral, os professores têm baixas expectativas e pouca confiança na

capacidade do aluno de ser responsável, independente e criativo, sendo ainda cépticos com relação à imensa capacidade da criança para propor novas ideias, sugerir novos caminhos e novas soluções. Estas baixas expectativas tendem a se transformar em profecias autorrealizadoras, comportando - se os alunos de acordo com elas.

Na medida em que todas as barreiras supracitadas, forem sendo gradativamente eliminadas e técnicas de ensino criativas forem implementadas, o comportamento criativo do aluno será promovido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tentou-se explicar que a criatividade é um elemento indispensável na prática educacional e na vida diária. É desenvolvendo as habilidades criativas que o indivíduo se torna capaz de lidar com o futuro, se tornando apto a atender às novas demandas sociais e culturais.

Um dos aspectos que precisamos salientar é que, não só a escola, mas também a família e a sociedade não podem dispensar a criatividade, precisam considerar a importância de desenvolver as habilidades criativas de seus indivíduos para que possam adaptar-se e solucionar as questões e os problemas trazidos pelo progresso social, científico e tecnológico.

O objetivo geral foi analisar as barreiras ao desenvolvimento do potencial criativo no âmbito escolar, para, a partir disto, levantar discussões sobre as práticas educacionais. Tem-se constatado que a sociedade enfrenta uma profunda transformação em todos os campos do conhecimento, nos modelos de organização social, nos valores individuais e coletivos e nas atitudes. Para facilitar essa transformação, é necessário reestruturar os modelos de informação e educação, para que novos conhecimentos possam ser apresentados, discutidos e englobados no modo de viver de cada um.

Portanto, fica clara a importância de se cultivar a imaginação e a atividade criadora na escola, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento.

Contudo, a pesquisa demonstrou que quase nada tem sido feito no sentido de desenvolver o potencial criador. O ambiente escolar, das escolas brasileiras, continua inadequados, exigindo basicamente a memorização de fatos e conceitos, com poucas atividades para o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno, em traços de personalidade, como iniciativa, curiosidade e independência não são estimulados na escola.

A hipótese levantada pela pesquisadora foi que as principais barreiras ao desenvolvimento da criatividade pessoal do aluno são: inibição/timidez, falta tempo/oportunidade, repressão social e falta de motivação. Os resultados obtidos indicam que os distintos fatores identificados se refletem nas diversas categorias de barreiras à expressão da criatividade pessoal, sendo que aqueles fatores que dizem respeito aos aspectos relativos às barreiras emocionais e motivacionais (primeiro e quarto fatores), foram mais apontados como barreira à expressão de criatividade. Desta forma, considerando os resultados obtidos e a pesquisa bibliográfica, pode-se dizer que a hipótese foi confirmada.

Alguns professores continuam com ideias errôneas a respeito da criatividade, visualizando-a como um "dom" presente em poucos indivíduos privilegiados e que a criatividade depende apenas de fatores do próprio indivíduo, subestimando, diante de tal posicionamento, a enorme contribuição que pode ser dada pela escola e pela sociedade.

É, portanto, necessário remover essas ideias errôneas e conscientizá-los de que todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e que podem ser aprimoradas através de condições ambientais favoráveis e de domínios de técnicas. Além disso, é preciso conscientizar os professores principalmente do seu poder de influência em sala de aula e de sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento do autoconceito positivo nos alunos. Assim, então, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, com capacidade de reflexão e ação diante dos diversos problemas impostos futuramente.

Apesar dos resultados obtidos e da confirmação da hipótese, ainda é necessário um estudo de maior profundidade e reflexão, uma vez que ele foi realizado em apenas uma instituição de ensino. A contribuição, a partir dos resultados do trabalho realizado pela pesquisadora, poderiam ter ajudado a escola a elaborar e sistematizar propostas e adequações curriculares que favorecessem as habilidades criativas e o pensamento criador. Pois, como afirma Alencar, 1986, p. 8:

"Na medida em que ampliarmos os nossos conhecimentos sobre os fatores psicológicos e sociais que afetam a criatividade, bem como sobre os procedimentos específicos que estimulam o pensamento criador, estaremos aptos a fazer um uso maior de nosso potencial criador e, possivelmente, contribuiremos também para expandir o espaço reservado à criatividade no ensino e na educação".

Finalmente, a pesquisadora gostaria de ressaltar que o elemento criador na aprendizagem pode ser visto como agente mobilizador da ação de romper o limite, o surpreender-se diante do inesperado que desafia a ação, o superar-se enquanto processo oculto e consciente de autonomia na relação do interno com o externo. Desta maneira, o homem vive o processo de transformação de seu potencial de ser, criar, fazer, renovar e

aprender.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Eunice M. L Soriano, Psicologia da Criatividade, Porto Alegre: Vozes, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Como Desenvolver o Potencial Criador. Petrópolis: Vozes; 1991.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

AMABILE, T. The Social Psichology os Creativity. New York: Springer, 1983.

BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

BERMAN, Louise M. Novas Propriedades para o Currículo. 2ª ed. Porto Alegre: globo, 1976.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. Dicas Pedagógicas (II) A Monografia como trabalho Acadêmico na Graduação. Sim ou Não? Brasília: Universo, 2000.

BRUNER, Jerome S. O Processo da Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 7ª ed. 1978.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The Domain of Creativity. Trabalho Apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont-EUA, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CROSS, Jack. O Ensino da Arte nas Escolas. São Paulo: Cultrix, 1983.

GOLLEMAN, Daniel & outros. O Espírito da Criatividade. São Paulo: Cultrix, 1996.

GETZELS, J. S. Jackson. P. W. Creativity and Intelligence – Explorations With Gifted Students. New York, Wiley, 1962.

GUILFORD, J. P. Creative Research: past, present, and future. Em Isa Ksen, S.G. (Ed). Frontiers of Creativity research – beyond the basics. New York, Búffalo, 1987.

_____Creativity: retrospect and prospect. In: PARNES, S. J. New York: Charles Scribner's sons, 1977.

HELMANN, Paul et Alli. Unterricht: Analyse und planung. Germany, hermann Schroedel Verlag, 1979.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Atlas,1982.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação Física Humanista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

ROGERS, C. R. Torna-se Pessoa. São Paulo: Martins fontes, 1978

_____.A Liberdade de Aprender em nossa Década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SIKORA, Joachim. Hanbrech der Kreativ-Methoden. Germany: Quelle & Meyer Heiderberg, 1976.

STEIN, M. I. Stimulating Creativity Individual Procedures. New York. Academic Press, vol. 1, 1974.1974

TAFFAREL Celi Nelza Zülke. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 1985.

TORRANCE, Paul E. Dessarollo de la Creatividad del Aluno. Buenos Aires: Livraria del Colégio, 1970.

_____ Pode-se Ensinar Criatividade? São Paulo, EPU, 1974.

VIRGOLIM, Ângela Rodrigues, ALENCAR, Eunice M. L Soriano - Criatividade Expressaõ e Desenvolvimento, Petrópolis: Vozes, 1994.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

VANDER LÚCIA SILVA LESSA

RESUMO

Quando a escola transforma o texto literário em atividade pedagógica, a escolarização da Literatura acontece de maneira inadequada. Para evitar essa inadequação, apresentaremos no nosso trabalho algumas sugestões de leitura para que o educador possa utilizar o texto literário na sala de aula da educação infantil de maneira eficiente e motivadora. Como exemplo selecionamos a escritora de literatura infanto juvenil, Lygia Bojunga Nunes. A autora trata em suas narrativas os mais diversos temas e conflitos vividos por jovens e crianças da modernidade. Seu livro "Sapato de Salto", por exemplo, sensibiliza o leitor sobre os diversos aspectos da sociedade em transformação, que começa a discutir questões que já existiam antes, mas que era proibido falar. A família, por exemplo, ao longo da história humana, nas diferentes culturas, assumiu e ainda assume as mais variadas formas de composição. Seus componentes mudam, a família fica mais ampla ou mais reduzida, inclui pessoas com laços de sangue ou não. Mas 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 virtude e 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 família é, portanto, a primeira instituição onde temos contato com as diferenças de valores, opiniões e respeito. Lygia Bojunga representa muito bem esses conceitos na construção das personagens do seu livro "Sapato de Salto". A história ao mesmo tempo em que leva o leitor a refletir sobre diversos assuntos, como constiuição famíliar, gravidez na adolescênica, prostiuição, sexualidade etc. e também o ajuda a lidar com seus conflitos vividos na realidade. Nesse sentido, a história desse e de outros livros de Literatura instrui o educando de maneira lúdica e divertida.

Palavras-chave: Literatura Infanto Juvenil; Educação Infantil; Família; Formação de Valores.

INTRODUÇÃO

A Representação da Família em "Sapato de Salto"

O livro "O sapato de salto" de Lygia Bojunga Nunes trata da questão famíliar e dos seus incoerentes valores. Pretendemos, a partir dessa obra, fazer uma leitura focando assuntos como: conceito de família e seus valores. Essa leitura tem como finalidade apresentar exemplos e propostas de trabalho para serem desenvolvidos em sala de aula com crianças da educação infantil. A escolha de Lygia Bojunga Nunes se deve justamente porque esta escritora consegue abordar de maneira lúdica e divertida tais conflitos que as famílias da modernidade enfrentam. Sobretudo, a autora apresenta a discussão sobre esse tema de maneira lúdica. Além disso, estudiosos afirmam que o ensino com base na Literatura poderá contribuir em diversos aspectos com a didática do profissional que atua na educação infantil.

Lygia Bojunga retrata os principais conflitos que a família da modernidade enfrenta. A autora sensibiliza o leitor sobre os aspectos da sociedade em transformação, que começa a discutir questões que antes existia, mas que era proibido falar. Assim como, atualmente, a sociedade passa 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. Pois, a família, ao longo da história humana, nas diferentes culturas, assumiu e ainda assume as mais variadas formas de composição. Seus componentes mudam, a família fica mais ampla ou mais reduzida, inclui pessoas com laços de sangue ou não. Mas 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. Mesmo porque 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 família é, portanto, a primeira instituição onde temos contato com as diferenças de valores e opiniões. Lygia Bojunga representa muito bem esses conceitos na construção das personagens levando o leitor a refletir sobre o assunto. Assim a história do livro instrui divertindo.

Literatura e Educação Infantil

A autora Renata Junqueira Souza (2016) afirma que o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (p. 102). É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.

Não se pode negar, portanto, que a escola passou ser auxilio dos pais na educação dos seus filhos no ensinamento de valores, e não apenas responsável pela educação formal, já que estes, principalmente a mãe que, antigamente, se encarregava exclusivamente da educação das crianças, não tem mais tempo para dedicar a eles, devido a sua dedicação ao mercado de trabalho. Para recompensar a ausência, os pais investem na educação formal dos filhos e no excesso de cuidados e bens materiais, esquecendo-se muitas vezes de passar valores, como respeito e aceitação. Não podemos negar também que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico.

Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. Devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. Colocar a Chapeuzinho Vermelho debaixo da cama por não saber depois explicar o por-

quê de ela sair viva da barriga do lobo não é a solução. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte da adequada escolarização do mesmo. Soares (1999) evidencia ainda que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. No caso em questão, queremos sensibilizar leitores sobre os novos conceitos de famílias e seus valores.

Segundo Harvey e Gouvis (2008), quando lemos, os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou, ainda, inferimos o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido.

Nossa sugestão é fazer com que o educando estabeleça, a partir da leitura dos textos literários, sua experiência de leitura fictícia individual com sua realidade e, mas também com a realidade daqueles que ocupam os mesmos espaços, mas carregados de crenças e valores diferentes. Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que "[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos" (COSSON, 2006, p. 16). Entender essa singularidade que se define o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Uma Proposta de Leitura Reflexiva para a Sala de Aula

O livro "O sapato de salto" começa contando a história de Sabrina, uma menina que foi criada na "Casa do menor abandonado". Aos onze anos ela sai do orfanato e vai morar na casa de uma família de classe média para trabalhar como babá de duas crianças. Ela não recebe salário pela função, pois terá o que comer e o que vestir vivendo na casa:

Quando me ofereceram uma menina lá do orfanato eu disse logo, é uma experiência, vou fazer uma experiência. [...]. – Mas ordenado não precisa: a gente vai dar casa, comida, roupa, calçado. E você viu o embrulhinho que ela trouxe, não viu? É sempre assim: elas chegam sem nada. A gente é que tem que dar tudo. E você viu como ela é forte? é do tipo que tá sempre com fome. [...]. – Só tô avisando. Eu tenho prática: essa menina vai dar uma despesa danada (NUNES, 1996, p. 10-11).

É interessante notar que, além de serem representados no livro os conflitos de três diferentes famílias, a autora trata também do problema da marginalização e do menor abandonado a partir da personagem Sabrina.

Como vimos no capítulo anterior, a família é responsável por apresentar o mundo social à criança e oferecer a ela os ingredientes necessários para a formação da sua personalidade até que a mesma possa tornar-se um adulto responsável, independente e capacitado para dar continuidade à formação de famílias. Vimos também que a teoria Winnicottiana afirma que o casamento está vinculado à manutenção da família, na criação dos filhos, pois estes necessitam de cuidados até atingirem a idade madura.

No caso da personagem Sabrina do livro "Sapato de Salto", ela não teve uma família que pudesse criá-la e, por isso foi deixada na "Casa do menor abandonado". Nas palavras de Dias "[...] menor abandonado é o indivíduo menor de 18 anos que não possui uma família, ou, pelo menos, não possui uma família que cuide e se ocupe dele, emocional e materialmente" (DIAS, 1992, p. 65). É sabido que o abandonado além de ter que lidar com o sofrimento de não ter uma família como referência, ele sofre ainda com o preconceito social.

Bojunga retrata muito bem esta questão a partir da personagem Sabrina. Quando a esposa de Leopoldo resolve tirar Sabrina do orfanato para cuidar dos seus filhos, a mulher fica em dúvida se realmente a menina seria capaz de realizar o serviço, como podemos perceber nesta seguinte passagem:

A família ficou quieta comendo. Lá pelas tantas dona Matilde olhou pro seu Gonçalves:

- Não gostei do jeito dela.

- Por quê?

- Ah, sei lá, quis logo ir pegando a Marilda.

- Mas se você chamou ela pra ser babá das crianças, você não vai querer que ela pegue as crianças? (p. 09).

Sabrina, embora ainda goste de brincar, é forçada e submetida ao trabalho infantil em troca do seu próprio sustento: Avisou pra Sabrina:

- Deixa a porta do teu quarto aberta. E presta atenção: se criança chora de noite, já sabe: vai lá e vê o que ela quer, se é água, biscoito, se é calça molhada.

E de dia, o dia todinho, a Sabrina tinha

que distrair Matilde e o Betinho. E a roupa dos dois pra lavar e passar. E a mamadeira pra preparar. E a calça pra trocar. E o mingau pra misturar. E o telefone pra atender (taí à toa, menina? quando o telefone toca, já sabe, atende logo). E a toda hora uma comprinha pra fazer: [...]. Sabrina corria, num instantinho voltava, achava tudo legal, mal acabava o almoço já pensava no lanche; era só acabar de lanchar pra pensar o que que ia comer ter pro jantar (p. 11-12).

Neste sentido, ela se torna sua própria provedora, antes de completar idade e preparação adequadas para isso. Mas, Sabrina na sua inocência de criança, faz tudo com satisfação, por ter agora aquilo de que foi privada, como podemos verificar na passagem transcrita anteriormente.

Sabrina vê Gonçalves, o dono da casa, como um pai que nunca teve: "- O senhor até tá parecendo meu pai. Deve ser bom ter um pai pra dar bala e sabonete pra gente" (p. 14). Porém, Gonçalves começa presentear a menina com interesses de um amante e não de um pai. Esta família que "adota" Sabrina é uma família que representa o modelo tradicional de família burguesa. O marido trabalha fora, enquanto a mulher fica em casa. Porém, não é um modelo de esposa que fica em casa cuidando dos filhos e do lar, pois delega tais serviços aos empregados, sobrando tempo para dormir depois do almoço: "Dona Matilde chupava muita bala, tinha pressão baixa, dormia depois do almoço, de noite tinha sono de pedra" (p. 11).

Além disso, a figura da personagem Matilde sugere o papel da madrasta dos contos de fadas, da bruxa má na atualidade, enquanto Sabrina, a gata borralheira. A personagem é uma mulher ranzinza e mal humorada que inveja a beleza e os encantos de Sabrina capazes de atrair a atenção do marido, mesmo ainda sendo uma menina. Seu ciúme contribui ainda mais para os maus tratos para com a Sabrina, principalmente depois que a esposa vê o marido no quarto da garota. Sabrina sofria com o abuso sexual de seu Gonçalves:

- Que há seu Gonçalves? Não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. – Consegui se desprender das mãos dele. Correu para porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

- Vem cá com o teu papaizinho.

- Não faz isso! Por favor! Não faz isso! – Tremia, suava. – Não faz isso!

Fez (p. 20).

A esposa, apesar de descobrir que o marido abusava sexualmente de Sabrina, faz vista grossa pelo acontecido e em vez de punir e denunciar o esposo, dona Matilde maltrata ainda mais a menina como se esta fosse a culapada por tudo. Sabrina, insegura e amedrontada, temendo ter que voltar para o orfanato, prefere aguentar tudo em silêncio.

Preocupada com seu próprio sustento, a menina passa a cobrar um "dinheirinho" de Leopoldo todas as vezes que ele vai ao seu quarto, uma vez que este ofereceu a ela em uma das vezes que esteve com ela:

Seu Gonçalves entrou no quarto e abraçou Sabrina. Ela quis contar que apanhava, mas deu medo de, contando, apanhar ainda mais.

Desatou a chorar. Ele se enterneceu.

- Tá chorando por que, benzinho? pára com isso. Olha, amanhã eu te trago um presente bem bonito. [...]. E quando um noite não levou, explicou:

- Hoje não deu tempo de comprar.

- Ah...

- Mas guarda esse dinheirinho. – Saiu.

Sabrina levantou pegou o dinheiro, levou pra junto da janela, examinou, largou pro lado, sentou. Ficou olhando pro chão. Pegou de novo o dinheiro, dobrou devagar a nota, enfiou ela no colchão. E, na outra noite, quando o seu Gonçalves já ia saindo: - Ei!! e o meu dinheirinho? (p. 26)

A partir dai, a autora vai esclarecendo os motivos que levariam Sabrina a prostituição infantil, que vendia seu corpo não por vontade, mas por necessidade e por ser a única "profissão" que ensinaram ela que pudesse lhe render algum dinheiro para a sua subsistência. Além disso, mais tarde, terá a sua tia Inês como referência. Deste modo, a autora leva o leitor a refletir sobre a questão dos chamados "delinquentes" ou "marginalizados", ou seja, sobre aqueles que vivem à margem da sociedade, apesar de terem sido gerados no interior dela. A leitura do livro "O sapato de salto" mostra como nossa sociedade organiza a vida coletiva em torno de valores muitas vezes mesquinhos e hipócritas.

As crianças criadas em orfanatos não têm o mesmo preparo para enfrentar a vida dentro do modelo de valores da sociedade e nem as mesmas oportunidades que as crianças que são mantidas pelas suas famílias. Obviamente, não podemos generalizar, tais instituições não fracassam totalmente, pois, em alguns casos, alguns jovens encontram uma família disposta a adotá-los e consequentemente um lugar na sociedade onde possam continuar suas vidas e se desenvolverem, como ocorre com Sabrina no final da história. A menina é adotada juntamente com a sua avó pela mãe de Andrea Doria, seu amigo e companheiro de dança.

Mas antes disso, Sabrina é adotada pela tia Inês que também sofre com preconceitos na cidade onde foi morar com a sobri-

nha e a mãe. Vivendo com a tia, Sabrina sente-se, pela primeira vez, segura e confortável nos seios da família, diferente do que acontecia na casa onde morava e trabalhava. A menina tem então a oportunidade de experienciar sentimentos nunca antes vivenciados:

[...] eu nunca tinha sentido saudade de ninguém...

- Nem da sua mãe? Do seu pai? Outra vez Sabrina encolheu o ombro:

- Não conheci eles... E o resto que eu conheci nunca me deu saudade depois que eu não vi mais. Mas a tia Inês tá aqui, ó. – Bateu na cabeça. – Tá sempre aqui. Era tão bom ela viva! Ela conversava com a gente, contava coisa engraçada, e nunca! nem uma vez u abri a geladeira e encontrei nada dentro (p. 216).

Como é próprio do estilo de Lygia Bojunga, o narrador, no decorrer da narrativa, dá saltos e volta ao passado com o intuito de esclarecer os fatos presentes. É assim que o narrador nos mostra todo o passado da família da Sabrina e explica o porquê da sua mãe a ter abandonado num orfanato. Nesta retrospectiva, a autora trata a questão da gravidez na adolescência. A mãe de Sabrina se engravidou aos 14 anos de idade de um homem casado que nega a paternidade. A menina é obrigada a deixar os estudos que a mãe se sacrificara para oferecê-la, com o intuito de vê-la formada e bem encaminhada na vida. Além disso, a história representa os preconceitos de uma época em que a sociedade não via, e talvez ainda não veja, com bons olhos a gravidez antes do casamento, e o que torna ainda mais imoral, com um homem casado:

Depois de tanto sacrifício que eu venho fazendo desde que tu nasceu! Trabalhando dia e noite pra te dar uma vida arrumada! Pra te dar educação! pra te dar vida arrumada! pra te fazer professora! e essa é a paga que tu me dá!?

- E a cada exclamação a voz se esganiçava num desespero maior. O olho da Maristela foi se enchendo de lágrimas; [...]

- Eu não queria ter ficado prenha. Mas fiquei. Fazer o quê?

- [...]. Ele vai casar com tu?

- Ele é casado.

- O quê! tu te meteu com homem casado? tu ficou maluca de vez?

- É que eu me apaixonei, mãe.

- Mas, e agora?! vai vira mãe solteira? é isso? todo o meu sacrifício de cada dia, cada mês, cada ano, pra te dar estudo e uma vida arrumada, vai tudo pro ralo?! é isso? mal começa a vida e já tá abrindo perna pra homem! foi isso que eu te ensinei?...

A Maristela fez que não.

- ... foi isso que Deus mandou, que a igreja te ensinou? [...] - ... Foi isso que tu aprendeu na escola?! (p. 96-97).

Outro estilo marcante de Bojunga é escrever uma coisa quando na verdade quer dizer outra. Ao abordar este tema da gravidez da mãe de Sabrina, por exemplo, a autora consegue esclarecer que o erro da menina não estava exatamente no fato de ela ter se engravidado antes do casamento, mas das terríveis consequências de um relacionamento inadequado e de uma gravidez, fora de tempo, neste caso, na adolescência.

A família de Sabrina representa um modelo de família simples, sem recursos financeiros que trabalha honestamente para dar uma boa educação formal aos filhos pensando num futuro melhor para eles. O avô de Sabrina era um trabalhador do campo, ganhava pouco trabalhando muito e por isso a esposa trabalha para ajudar o marido nas despesas. Cansado da luta pela sobrevivência, o marido resolve sair de casa em busca do mar. Para isso abandona a mulher e as filhas. A mulher torna-se, então, a única provedora da família. A mulher luta com sacrifício para dar uma boa formação às filhas. É interessante notar que, embora represente uma mulher que trabalha para contribuir com o marido nas despesas da casa, a atividade exercida pela vó de Sabrina é sempre voltada para os trabalhos domésticos: lavar, passar, cozinhar...:

Desde que a gente ficou largada num sufoco medonho de grana, a dona Gracinha se virou ainda mais com esse negócio de lavar roupa. Ficava dia e noite lavando, passando, engomando, tirando mancha, entregando aquela rouparia toda pra fulana, pra beltrana. Você não tem ideia do que a dona Gracinha se esfalfou pra nos dar casa, comida e educação: ela queria que queria que a gente estudasse, que a gente aprendesse, que a gente fosse coisa de se firmar nas pernas e não coisa que qualquer um chuta pra lá e pra cá (p. 88).

A tia Inês, tia de Sabrina, que também havia abandonado a mãe em prol de uma paixão, reconhece mais tarde o seu próprio erro cometido no passado e sente necessidade de ter uma família novamente. Ela resolve, então, procurar pela sobrinha e pela mãe. Unidas, elas voltam a morar na cidade pequena do interior onde a tia Inês e a irmã outrora estudaram. Uma vez que também abandonou os estudos para viver com o namorado, que por sua vez, obrigava a tia Inês a se prostituir, a ela encontrou na prostituição uma forma de ganhar a vida e prover a sua família, composta agora pela sobrinha e pela mãe. O narrador nos leva a conhecer o passado da tia Inês a partir do diálogo entre as duas personagens. A tia de Sabrina morre e novamente a menina se encontra desam-

parada no mundo, tendo ainda que cuidar e prover a sua avó, a dona Gracinha, que ficou doente mental:

- Mas então não vai dar pra você ficar morando assim...

assim sozinha. Você ainda é muito pequena, Sabrina. [...].

- E quem é que disse que eu tô morando sozinha? Parece até que você não sabe que eu tenho família, que eu tenho uma avó. Eu tô morando com a minha vó, ela cuida de mim.

- Calma aí, Sabrina, calma aí, quem cuida dela é você (p. 174).

Para se sustentar e amparar a dona Gracinha, Sabrina começa também a se prostituir, como podemos verificar na passagem transcrita abaixo. Neste trecho, Sabrina é convidada por Andrea Doria, um garoto que vive em conflito com o seu pai Rodolfo. O pai, um homem conservador, tem dificuldade para lidar com as diferenças, de aceitar outras opiniões, valores e não aceita a ideia do filho ser gay. Sabrina teme a reação dos pais de Andrea Doria, principalmente do pai:

- Almoçar na tua casa? – Mas o sorriso que ia se formando esmoreceu. – Ah, mas a tua mãe não vai gostar. Nem teu pai. Ele almoça em casa?

- Andrea Doria fez que sim. – Eles não vão gostar. Andrea, eles não vão gostar.

- Mas por que, ué?!

- Eu sou puta.

- Ah, Sabrina, pára com isso. - Mas eu sou, ué! (p. 177).

A partir do envolvimento de Sabrina com a personagem Andrea Dória, o narrador nos apresenta outro modelo de família e seus conflitos, dentre eles a dificuldade do pai de lidar com a opção sexual do filho, que no caso é representada pela personagem Andrea Doria.

Rodolfo representa o imaginário de um pai de família machista e preconceituoso que mantém os valores da família patriarcal. A esposa, Paloma, é culpada pelo esposo pela

"má educação" do filho. Ele é o provedor e ela cuida da casa e da educação do filho. Rodolfo é incapaz de esquentar seu próprio jantar, e sai para comer fora. A esposa se nega, pela primeira vez, a fazer o jantar e as vontades do marido. Paloma decide se separar de Rodolfo uma vez que eles não conseguem ter a mesma opinião sobre determinados assuntos e valores, principalmente no que diz respeito à opção sexual do filho e da adoção de Sabrina:

- E o que você quer? Que eu fique impassível? Que eu não perca a cabeça com as maluquices que andam acontecendo nesta casa? Que eu ache muito engraçado você querer que eu prepare o jantar? E que você me participe, com a maior cara-de-pau, que vai trazer pra dentro da minha casa uma menina que a cidade toda já tá sabendo que trepa com qualquer um? (p. 242).

Segundo Vaitsman (1994), 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.

Entretanto, essa estrutura familiar começa a se desmoronar. A esposa diz ao marido que quer se separar, pois há muito tempo o casamento já havia entrando em crise: "Eu nunca fui criada pra me tornar tão dependente. Mas me adaptei. Fui sempre tão apaixonada por você que fiz de mim gato-sapato pra me adaptar à dependência de você" (p. 245). Portanto, a mãe de Andrea Doria decide se separar do marido e adotar a Sabrina. Mas isso só se torna possível porque a casa onde ela mora com o marido e o filho é herança de seus pais: "Você sempre administrou os teus negócios, a tua vida. Eu me limitei a manejar a casa. Só que, agora, eu estou resolvida a administrar esta casa. Não se esqueça que o Leonardo abriu mão dela a meu favor" (p. 245). Além disso, ela conta com o apoio do irmão: "E se você quiser ignorar este pormenor, lembre outro: o Leo está muito bem de vida. E sempre botou tudo que tem à minha disposição" (p. 246). A esposa conta principalmente com o maior legado deixado pelos pais, uma boa educação que bastava tirar o pó para colocá-la em pratica:

"Não se esqueça que o meu pai e a minha mãe me deram o maior legado que se pode dar a um filho: uma belíssima educação. É só tirar a poeira de tudo que eu cursei e aprendi antes do casamento pra estar apta a exercer uma profissão" (p. 246).

Segundo Lasch (1991), a desintegração da família vem ocorrendo há mais de cem anos. E segundo este autor, um dos fatores que influencia esta crise é o "individualismo, a revolução moral ou higienista, os novos papéis da mulher e o investimento afetivo nos filhos" (LASCH, 1991). Paloma desabafa com seu irmão Leo, e diz que casou por amor, mas que não aquenta mais viver em choque com as ideias do marido:

- Eu tô com medo, Leo, eu tô com muito medo! A gente não se entende mais, O Rodolfo e eu; parece que cada dia que passa a gente sempre pensou diferente, mas eu sempre fui louca por ele, então nunca me custou tanto assim abandonar meus sonhos de viagem, de uma profissão, disso e daquilo, porque, no fundo, o que eu queria mesmo era viver sempre com lelé, ter filhos com ele,

uma família feliz com ele, com ele! Mas não tá dando mais (p. 79).

Paloma casou-se com Rodolfo porque estava apaixonada, e sonhava com um casamento feliz, mas, com o passar do tempo, ela começa perceber que devido as suas diferenças de pensamento, os conflitos aumentam com o passar dos anos. De acordo com Araújo (2000), o amor romântico valorizado pelo casamento moderno é faca de dois gumes. Para ele, ao mesmo tempo em que gera expectativas a respeito do amor e da felicidade no matrimônio, provoca conflitos quando estas expectativas não são atingidas (ARAÚJO, 2000).

Embora Paloma tenha se casado por amor, ela percebe mais tarde o quanto ela deixou de ser ela mesma para agradar o esposo. E afirma que foram 14 anos fazendo mal para si, para o filho e para o marido: O desprezo vai s'embora da cara do Rodolfo e agora chega uma expressão de estranheza: mas então era possível? ... mesmo vendo ele ir embora ela não se arrependia?... não enxergava o quanto ela estava brincando com a vida dele...dela... do Andrea Doria?... quatorze anos juntos... dia e noite juntos... e... era possível... ela não enxergar? (p. 269).

Leopoldo faz as malas e vai embora. Ele diz que se a esposa ou mesmo ele mudar de ideia quem sabe eles possam voltar a morar juntos: "-E o tempo tem sempre a última palavra. Quem sabe um dia as tuas ideias mudam? ou, quem sabe até, as minhas?" (p. 270). Desta maneira, o narrador deixa o final em aberto para que cada leitor possa dar continuidade à história. Assim fica por conta do leitor dar um fim ou não ao casamento de Rodolfo e Paloma. Pois o narrador deixa implícito que o fim daquele antigo casamento, pode dar início de um novo relacionamento entre o casal, um relacionamento sem as obrigações de marido e esposa da família patriarcal.

Segundo Vaitsman (1994), a ideologia dos compromissos não-obrigatórios apresenta-se como mais uma negação da instituição família, corrompendo os valores socialmente construídos sobre o casamento. A separação entre sexo e amor, por exemplo, dentro da união conjugal pode ser vista como uma das características dos compromissos não-obrigatórios. Conforme o autor, essa ideia foi introduzida pela ideologia higienista, tornando a sexualidade algo normatizado em favor da saúde. E que as relações amorosas extraconjugais são legitimadas pelos médicos. Porém, o objetivo destes profissionais é apenas a manutenção da saúde e não com as normas ou valores sociais existentes em relação ao matrimônio. A preocupação destes é somente com os problemas biológicos e consequentemente com os gastos com a pública. De acordo com Vaitsman (1994), as relações abertas tomam força com esse respaldo institucional. A instituição família sofre rupturas com essa nova maneira de encarar a própria sexualidade e a própria relação amorosa:

A não-associação intrínseca entre amor e sexo abre espaço para a busca de prazer e satisfação pessoais sem culpas. A sociedade baseada nos compromissos não-obrigatórios, e nas relações abertas, torna-se menos hipócrita, posto que relações sexuais fora do casamento e desvinculadas de amor sempre existiram (Apud RAMOS & NASCIMENTO).

Portanto, devido às novas exigências impostas pela sociedade moderna, muitos valores familiares são colocados em contradição. Como vimos no início deste 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família é a primeira instituição onde temos contato com as diferenças de valores, opiniões e respeito. Lygia Bojunga representa muito bem esses conceitos na construção das personagens do seu livro "Sapato de Salto". A história ao mesmo tempo em que leva o leitor a refletir sobre diversos assuntos, como constiuição famíliar, gravidez na adolescênica, prostiuição, sexualidade etc., também o ajuda o leitor a lidar com seus conflitos vivenciados na realidade. Nesse sentido, a história desse e de outros livros de Literatura instrui divertindo.

Lygia Bojunga representa muito bem esses conceitos na construção das personagens e de todas suas problemáticas vividas no seio familiar, levando o leitor a refletir sobre sua própria condição. Ao retratar todas essas mazelas, a escritora leva o leitor a vivenciar tais conflitos de tal maneira que o mesmo sente que seus problemas também parecem ter solução à medida que os das personagens são resolvidos no final da narrativa. Desse modo, o educando consegue ter uma visão do mundo que o cerca de forma mais ampla, à medida que ele experiência os conflitos vividos pelas personagens da história instituído no espaço intrafamiliar. Ou seja, à medida que o aluno vai se identificando com os protagonistas, suas Identidades vão sendo assim ressignificadas, a partir da interpretação da própria vida e do contexto onde ela se situa na sociedade. A autora cria, a partir da construção dos personagens, uma tensão entre os protagonistas da história muito similar ao que o leitor vive de fato na sua realidade. As histórias representam situações de conflito que são comumente vividas nas relações entre entes familiares. Além disso, a escritora sugere diferentes enfoques sobre um mesmo problema e leva o leitor a refletir sobre a necessidade de encarar com novos olhares a realidade das famílias contemporâneas. Em resumo, leva o leitor a se

identificar com tais personagens que vivem situações conflituosas similares às suas.

Dessa maneira, podemos perceber como é importante garantir o contato do educando desde a educação infantil não só com as obras da escritora Lygia Bojunga, mas com todas as obras literárias, apresentando diversos gêneros às crianças desde pequenas. Essa é uma das principais funções dos professores desde a pré-escola. A literatura é primordial não só para desenvolver os comportamentos dos leitores, mas também para despertar desde cedo o gosto pela literatura e pela leitura de modo geral. Estudiosos do assunto defendem a ideia de que a escola tem um papel fundamental para garantir que o educando tenha contato com livros desde a primeira infância. Segundo os especialistas, é nas salas de Educação Infantil que o professor deve apresentar a literatura e os mais diversos gêneros à turma. É importante ressaltar que muitos autores afirmam ainda que nessa fase o que importa é deixar que o leitor se leve pelas histórias sem nenhuma preocupação em querer ensinar Literatura. A única preocupação do educador deve ser a de ler para as crianças e comentar as histórias de modo que possa levá-los a começar a desenvolver sua capacidade de refletir sobre as diversas situações no processo de construção de suas identidades. Profissionais da área da educação afirmam que mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a Literatura. Ao ouvir uma história contada pelo adulto, a criança já começa a se interessar pelo mundo das palavras. Nesse mundo, ela pode tudo que quiser e mais ainda, ela pode reviver suas próprias experiências reais e refletir sobre elas juntamente com as personagens das histórias lidas e resolver seus conflitos juntamente com elas. Além disso, esse primeiro processo de leitura de textos literários na educação infantil pode ser o passo definitivo para que elas possam tornar-se leitoras assíduas durante todo o percurso não só do Ensino Fundamental que irá se estender até a sua vida acadêmica, mas por toda sua vida.

Como podemos perceber, é evidente a importância do papel da Literatura na formação dos pequenos, pois ela auxilia na formação do individuo não só no aspecto formal, mas também na formação do ser humano no seu sentido mais amplo. Portando, independente das mudanças dos valores sociais, das transformações e dos diferentes modelos e conceitos de família, permitir que a criança tenha, desde cedo, contato com textos literários é substancial. Assim, a partir do contato com a Literatura, naturalmente esse indivíduo vai formando e/ou reformulando em si e por si mesmo conceitos e significados do mundo real que aparecem representados no mundo da fantasia. Nesse sentido, a Literatura assume uma função de "moldar" seu caráter, sua cultura, seu eu, de forma equilibrada, tornando-o um ser capaz de perceber a realidade à sua volta e ao mesmo tempo refletir sobre ela. Dessa forma, a Literatura além de despertar o imaginário dos pequenos, possibilita-lhes vislumbrar expectativas possíveis de serem realizadas no futuro, pois paralelamente ao processo de aprendizado ocorre o processo de humanização do indivíduo, já que a literatura tem o poder de surtir efeitos positivos em todas as áreas da vida do leitor, implicando dessa maneira na carreira futura daqueles que se deixam levar pelo mundo da imaginação. Para isso, é necessário, então, que a família, as instituições de ensino juntamente com os educadores possibilitem o contato da criança com o mundo literário desde a primeira infância. O papel da escola, neste caso, seria não apenas o de valorizar e aplicar textos literários no processo de ensino da Educação Infantil, mas, sobretudo saber selecionar os livros, trabalhar adequadamente e cuidar para que tais textos não percam seu verdadeiro valor literário em função do trabalho pedagógico.

Lygia Bojunga representa muito bem esses conceitos na construção das personagens e de todas suas problemáticas vividas no seio familiar, levando o leitor a refletir sobre sua própria condição. Ao retratar todas essas mazelas, a escritora leva o leitor a vivenciar tais conflitos de tal maneira que o mesmo sente que seus problemas também parecem ter solução à medida que os das personagens são resolvidos no final da narrativa. Desse modo, o educando consegue ter uma visão do mundo que o cerca de forma mais ampla, à medida que ele experiência os conflitos vividos pelas personagens da história instituído no espaço intrafamiliar. Ou seja, à medida que o aluno vai se identificando com os protagonistas, suas Identidades vão sendo assim ressignificadas, a partir da interpretação da própria vida e do contexto onde ela se situa na sociedade. A autora cria, a partir da constituição dos personagens, uma tensão entre os protagonistas da história muito similar ao que o leitor vive de fato na sua realidade. As histórias representam situações de conflito que são comumente vividas nas relações entre entes familiares. Além disso, a escritora sugere diferentes enfoques sobre um mesmo problema e leva o leitor a refletir sobre a necessidade de encarar com novos olhares a realidade das famílias contemporâneas. Em resumo, leva o leitor a se identificar com tais personagens que vivem situações conflituosas similares às suas.

Dessa maneira, podemos perceber como é importante garantir o contato do educando desde a educação infantil não só com as obras da escritora Lygia Bojunga, mas com todas as obras literárias, apresentando diversos gêneros às crianças desde pequenas. Essa é uma das principais funções dos professores desde a pré-escola. A literatura é primordial não só para desenvolver os comportamentos dos leitores, mas também para despertar desde cedo o gosto pela literatura e pela leitura de modo geral. Estudiosos do assunto defendem a ideia de que a escola

tem um papel fundamental para garantir que o educando tenha contato com livros desde a primeira infância. Segundo os especialistas, é nas salas de Educação Infantil que o professor deve apresentar a literatura e os mais diversos gêneros à turma. É importante ressaltar que muitos autores afirmam ainda que nessa fase o que importa é deixar que o leitor se leve pelas histórias sem nenhuma preocupação em querer ensinar Literatura. A única preocupação do educador deve ser a de ler para as crianças e comentar as histórias de modo que possa levá-los a começar a desenvolver sua capacidade de refletir sobre as diversas situações no processo de construção de suas identidades. Profissionais da área da educação afirmam que mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a Literatura. Ao ouvir uma história contada pelo adulto, a criança já começa a se interessar pelo mundo das palavras. Nesse mundo, ela pode tudo que quiser e mais ainda, ela pode reviver suas próprias experiências reais e refletir sobre elas juntamente com as personagens das histórias lidas e resolver seus conflitos juntamente com elas. Além disso, esse primeiro processo de leitura de textos literários na educação infantil pode ser o passo definitivo para que elas possam tornar-se leitoras assíduas durante todo o percurso não só do Ensino Fundamental que irá se estender até a sua vida acadêmica, mas por toda sua vida.

Como podemos perceber, é evidente a importância do papel da Literatura na formação dos pequenos, pois ela auxilia na formação do individuo não só no aspecto formal, mas também na formação do ser humano no seu sentido mais amplo. Portando, independente das mudanças dos valores sociais, das transformações e dos diferentes modelos e conceitos de família, permitir que a criança tenha, desde cedo, contato com textos literários é substancial. Assim, a partir do contato com a Literatura, naturalmente esse indivíduo vai formando e/ou reformulando em si e por si mesmo conceitos e significados do mundo real que aparecem representados no mundo da fantasia. Nesse sentido, a Literatura assume uma função de "moldar" seu caráter, sua cultura, seu eu, de forma equilibrada, tornando-o um ser capaz de perceber a realidade à sua volta e ao mesmo tempo refletir sobre ela. Dessa forma, a Literatura além de despertar o imaginário dos pequenos, possibilita-lhes vislumbrar expectativas possíveis de serem realizadas no futuro, pois paralelamente ao processo de aprendizado ocorre o processo de humanização do indivíduo, já que a literatura tem o poder de surtir efeitos positivos em todas as áreas da vida do leitor, implicando dessa maneira na carreira futura daqueles que se deixam levar pelo mundo da imaginação. Para isso, é necessário, então, que a família, as instituições de ensino juntamente com os educadores possibilitem o contato da criança com o mundo literário desde a primeira infância. O papel da escola, neste caso, seria não apenas o de valorizar e aplicar textos literários no processo de ensino da Educação Infantil, mas, sobretudo saber selecionar os livros, trabalhar adequadamente e cuidar para que tais textos não percam seu verdadeiro valor literário em função do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações.

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 critico 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.

DIAS, Maria Luiza. Vivendo em família: relações de afeto e conflito. São Paulo: moderna, 1992.

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. NUNES, Lygia Bojunga. Sapato de Salto. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

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.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Renata Junqueira. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf > Acesso em: 21 de agosto de 2016.

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 DEFICIENTE AUDITIVO E SUA HISTÓRIA

VILMA OLIVEIRA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a história do deficiente auditivo, bem como, propor reflexões acerca da Língua de Sinais (LIBRAS). Levando em consideração que o deficiente auditivo enfrenta diversas dificuldades. desde a sua educação regular até os demais níveis de ensino. o qual demanda professores devidamente capacitados e fluentes em Libras. para que possa estar preparado para ser cidadão atuante na sociedade. A metodologia do trabalho se faz por meio bibliográfico, em que se utilizou livros e artigos científicos. A história envolvendo os deficientes auditivos e suas conquistas passaram por muitos momentos e a promulgação das Leis que regem o movimento surdo foi imprescindível para que os deficientes auditivos pudessem dominar diversos assuntos, conquistar seus objetivos e alcançar seu lugar na sociedade como cidadãos capazes.

Palavras-chave: Deficiente auditivo: Libras: Educação.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas deficientes auditivas em todas as esferas da vida social é um assunto muito discutido.

O tema norteador desse artigo surgiu da necessidade em refletir sobre a história do deficiente auditivo.

Com o objetivo de dialogar sobre a importância da língua de sinais (LIBRAS) o infantil. bem como deficiente auditivo e sua história.

A inclusão do indivíduo surdo na sociedade se faz necessário desde a etapa dos primeiros anos da criança portadora de deficiência auditiva, assim, para validar essa afirmação os documentos oficiais estão cada vez mais em discussão. para que não ocorra como em tempos remotos a segregação dos deficientes auditivos no ambiente escolar e nos processos educativos.

A metodologia empregada foi por meio de pesquisas em livros e leituras de artigos científicos que abordam a temática.

Portanto, o presente trabalho tem o intuito de proporcionar discussões e reflexões acerca da relevância da história do deficiente auditivo e da Língua de

Sinais (LIBRAS), levando em consideração que a inclusão parte do princípio de adquirir condições para que se possa agregar a todos e que para tal demanda responsabilidade e transformações, respeitando as especificidades de cada aluno e suas limitações.

BREVE HISTÓRIA DO DEFICIENTE AUDITIVO

Faz-se necessário discorrer em um breve relato sobre as questões históricas da surdez. para que se possa efetuar uma melhor explanação das práticas contemporâneas.

De acordo com a Fonoaudióloga, Professora e Especialista em Linguística, Márcia Goldfeld (2002, p. 27), antigamente as pessoas portadoras de deficiência auditiva eram vistas com um olhar de piedade, estigmatizadas pelos deuses, enfeitiçadas, chegando a ser abandonadas às suas próprias sortes ou até sacrificadas.

Esta maneira errônea de pensamento repercutiu por se optar a não educação dos deficientes auditivos, até o século XV.

De acordo com Sacks (1989):

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (no princí-

pio era o verbo). (SACKS. 1989, p. 31).

Entretanto, segundo o autor, nas sagradas escrituras havia uma colocação negativa relacionada à surdez.

Segundo Goldfeld (2002). o astrólogo, médico e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), o qual possuía um filho surdo, foi a primeira pessoa a afirmar que o deficiente auditivo deveria ser educado e instruído e que seria um crime não fazê-lo.

Assim sendo, foram criados diversos métodos para ensiná-los, até a atualidade, sendo por meio da língua auditivo-oral. ou na língua de sinais, que é a língua espaço-visuo espacial, criada pela comunidade de surdos, ou ainda, por códigos visuais. (GOLDFELD, 2002, p. 28).

No século XVI, o monge Beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou alunos surdos, pelo método que incluía datilologia, ou seja, representação manual das letras do alfabeto. Em 1620 Juan Martin Pablo Bonet publicou um livro sobre o citado método, utilizado pelo monge Ponce de Leon. Em 1644 foi publicado o primeiro livro sobre a língua de sinais. por J. Bulwer. de nomenclatura 'Chirologia". (GOLDFELD, 2002. p. 28).

Ainda nas explanações de Goldfeld (2002), em 1750 um Abadê Francês, Charles Michel de L'Epée, aprendeu com diversos surdos a língua de sinais com a gramática sinalizada utilizada na França. Na mesma época, graças a Samuel Heinick (1750), na Alemanha, que também foi fundador da primeira escola pública para surdos. surgiram as primeiras noções da filosofia constitucional oralista, este método rejeitaria a língua de sinais, sendo assim, a metodologia de L'Epée e Heinick (1771-1785) se chocaram. Após análises da comunidade científica. fora diagnosticado o método de L'Epée (1750) como sendo o mais adequado.

O século XVIII, para Sacks (1989) foi considerado a época mais reluzente, para a educação dos deficientes auditivos, pois, com a abertura de várias escolas especializadas, os mesmos podiam aprender a língua de sinais, dominando diversificados assuntos e profissões.

Com relação a esta época, Sacks (1989) expôs o seguinte:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado. a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis. tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1989 p. 37).

Como pode ser averiguado. nas palavras de Sacks (1989), na época, foi um salto quanto na quantidade de escolas para surdos e também no que diz respeito à qualidade, pois os deficientes auditivos podiam dominar diversos assuntos, conquistar seus objetivos, fincando seu lugar na sociedade como cidadãos capazes.

Conforme esclareceram Sacks (1989) e Goldfeld (2002), entre 1815 até 1817, o professor americano Thomas Hopkins Galaudet, se interessou tanto no método manual quanto no método da língua oral na educação dos surdos, porém, pela falta de quem pudesse lhe ensinar o método oral, fundou a primeira escola permanente para surdos, nos Estados Unidos da América, utilizando da comunicação em salas de aula e conversas extraclasses, ou seja, um tipo de francês sinalizado. e isto juntamente com um dos melhores alunos de L'Epée. Laurent Clerc. Foi assim que surgiu a metodologia da Comunicação Total.

Nesse sentido, a história envolvendo os deficientes auditivos e suas conquistas passaram por muitos momentos.

Por volta de 1821, nos U.S.A., passou-se a ensinar nas escolas públicas a -American Sign Languagem" (ASL), onde os alunos aprendiam com a língua de sinais, de influência francesa. O progresso foi eminente. e em 1864 foi fundada a primeira universidade para surdos, a Universidade Gallaudet (GOLDFELD, 2002).

Ainda no ano de 1860, o oralismo ganhou força, pois vários profissionais defendiam a ideia de que o método manual prejudicaria na aprendizagem da língua oral, sendo que, até hoje, alguns profissionais creem nesta ideia. E dentre estes defensores, do passado, estava Alexander Graham Bei', que após votação no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, no ano de 1880, em Milão, foi proibido o uso da língua dos sinais. Porém, aos professores surdos foi vetado o voto.

No século XX. a maior parte das escolas de surdos, em todo o mundo, deixou de utilizar a linguagem de sinais. e algumas disciplinas foram tidas em segundo plano, havendo uma queda na aprendizagem. (GOLDFELD, 2002).

No ano de 1970, o Professor William Stokoe, publicou o artigo -Sign Language Structure: Na out line of the Visual Communication System on the American Deaf", com esta publicação o mesmo demonstrou que a ASL era uma língua com todas as qualidades distintivas das línguas orais.

Face ao exposto. surgiram inúmeras pesquisas, e já que os educadores estavam insatisfeitos com a língua oral, a língua de sinais foi ganhando mais adeptos. Época em que a Professora Dorothy Schifflet utilizava a linguagem de sinais com o método oral, ou seja, leitura labial, treino auditivo e ainda o alfabeto manual com seu filho, de nomenclatura -Total Aproach" — Abordagem Total (GOLDFELD, 2002).

Com o passar do tempo foi-se verificando, em alguns países, que havia a neces-

sidade de se utilizar em alguns momentos a língua de sinais, e em outros a língua oral, e não as duas, em conjunto: então surge a filosofia bilíngue, que a partir de 1990 ganha ainda mais força. (SACKS. 1989).

No Brasil, no final da década de 1970. a Comunicação Total é evidenciada com a visita de (vete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet, que após sua vinda dá-se início ao bilinguismo, de acordo com as pesquisas da Professora Lucinda Ferreira Brito, no que tange à língua brasileira de sinais, que foi abreviada de acordo com os Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), como forma de diferenciá-la da língua utilizada pelos índios do Maranhão Urubu-Kaapor (LSKB).

Por volta de 1994, a Professora passou a utilizar a nomenclatura: Língua Brasileira de Sinais (Libras), criada pela Comunidade Surda (GOLDFELD, 2002, p. 27-46).

Atualmente no Brasil estas três abordagens, apesar de causarem muitas discórdias entre os profissionais, são de importante apreço.

Vale ressaltar que cada país tem a sua Língua de Sinais, portanto, não são universais. A Linguagem de Sinais (Libras) tem uma estrutura própria que combina formas, movimentos manuais e também de pontos de referências no corpo e no espaço.

A Lei de n° 10.436, de 24/04/2002, em seu 4° artigo, dispõe do seguinte:

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais — Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs. conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

No dia 22 de dezembro de 2005, foi publicado no Diário Oficial. o Decreto nº 5.626, que regulamenta a referida Lei acima de nº 10.436. e o art. 18 da Lei n° 10.098. de 19 de dezembro de 2000.

Este Decreto de n° 5.626 do ano de 2005 foi salientado que:

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público. as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado. por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras — Língua Portuguesa, realizada por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto n° 5.296, de 2004.

§ 1° As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação de Libras.

§ 2° O Poder. os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado. previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras — Língua Portuguesa está sujeita a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento. Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto n° 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberão à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio. os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput. (BRASIL, 2005).

Com tal publicação, foram visíveis as mudanças nas Leis que regem o movimento surdo e nos órgãos governamentais neste sentido, pois instituiu a utilização e a difusão obrigatória da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras nos cursos de magistério. Pedagogia, tanto para o nível médio, quanto para o nível superior, o mesmo se deu para os cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino pública ou privada. sistema federal de ensino, para os Estados, Municípios e Distrito Federal. (BIANCO, 2012, p. 257-258 e 262).

Assim, a Libras passou a ser uma disciplina optativa nos cursos de formação de educadores.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), conforme pesquisas editadas em 28 de Abril de 2013 foram produzidos e distribuídos 15.000 Dicionários Digitais na Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, no formato CD-ROM, para todo o Brasil. acompanhando as novas tecnologias. Acredita-se que cerca de 50 mil estudantes de escolas públicas brasileiras utilizaram este material. Ele auxilia a capacitação dos professores que trabalham com os alunos deficientes auditivos do ensino regular. (BRASIL, 2018).

É requisitada na escolarização do deficiente auditivo a Língua de Sinais. e em segundo plano a Língua Portuguesa, tal fato é ratificado por Karnopp (2005). Sendo que é extremamente necessário que o professor e o aluno possam dominar tais práticas para

que possam estabelecer as relações e as diferenças entre os dois sistemas linguísticos.

E para que a prática possa ser dominada é necessário que a interlocução vá além dos diálogos com aqueles que o interpretam, e com relação a esta questão de fluência, ou seja:

[...] apenas a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de providências para que o aluno possa ser atendido efetivamente, tais como: adequação curricular. aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais. entre outros. (LACERDA in apud TENOR, 2008, p. 42).

Porém, e de acordo com a matéria publicada no FENEIS, a Libras é fundamental. mas não onipotente para a inclusão, pois é necessário que haja entrosamento e muita atenção. que se dê importância aos problemas educacionais dos surdos, tanto de origem individual como no geral. Pois sempre há problemas para serem solucionados no ensino. (SALERNO, 2005).

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), atendendo a proposta de emendas para o Projeto de lei n° 8.035, de 2010, relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio de 2011-2020, implementou o seguinte plano:

• Universalizar, a partir dos seis meses de idade, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e. a partir dos quatro anos, o atendimento escolar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino e ou escolas especificas, realizando censo específico.

• Devido à especificidade linguística dos Surdos, esta população necessita adquirir a Língua de Sinais Brasileira — Libras. como primeira Língua (L1), nas creches.

• Como 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não conhecem a Língua de sinais brasileira — Libras e, devido ao fato da aquisição de uma língua de sinais, ser a forma mais natural e eficaz para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças. conforme pesquisas psicolinguísticas em vários países. as crianças surdas precisam de atendimento escolar, desde o primeiro ano de vida. em creches que possam propiciar a aquisição da Libras como Primeira Língua (L1).

• Decreto 5.626/2005. Artigo 25. Inciso VIII — orientações a família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso a Libras e à Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010).

Então, para que haja uma inclusão plena é necessária que também sejam tomadas diversas providências, inclusive na adequação curricular.

A preocupação e cuidados com a educação do deficiente auditivo é muito clara, e quando se trata da inclusão e da valorização das Libras, é ainda mais abrangente, já que esta propicia a todos a igualdade de desenvolvimento na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em épocas remotas as pessoas portadoras de deficiência auditiva eram estigmatizadas, tidas como enfeitiçadas e até sacrificadas. Com o passar do tempo e por conta de afirmações de que o deficiente auditivo deveria ser educado e instruído, assim, verificado as necessidades sendo criados diversos métodos para ensiná-los, seja pela língua auditivo-oral, língua de sinais, ou ainda por códigos visuais.

No Brasil deu-se início ao bilinguismo apenas em 1970 e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) regulamentada por Lei no ano de 2000, assim como a opção da mesma na formação dos educadores, pois, é necessário na escolarização do deficiente auditivo a Língua de Sinais e em segundo plano a Língua Portuguesa.

As táticas, a língua de sinais e adequações empregadas na cultura surda insere o deficiente auditivo na cultura do ouvinte.

A Língua de Sinais (LIBRAS) é fundamental, e requisito necessário desde o ensino infantil, na mais tenra idade, porém não o suficiente para que haja inclusão do aluno deficiente auditivo, o que demanda atenção, entrosamento e averiguação por parte da Instituição Educacional e Educador, quanto à dificuldades apresentadas por estes alunos, a fim de que o aluno possa se desenvolver e conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

BIANCO, Nélia R. Del. O Rádio Brasileiro na Era da Convergência / Organizador, Nélia R. Del Bianco. — São Paulo: INTERCOM, 2012. 359 p.: il. — (Coleção GP'S: grupos de pesquisa; vol. 5). P. 257-258 e 262. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.briebooks/arquivos/36de5131e92458974c-7c409b6742cc2c.pdf. Acesso em 01/07/2021.

BRASIL ABRH. Pesquisa I. Social. Expectativas e percepções sobre o mercado de trabalho para pessoas com deficiência. 2017/2018. Disponível em: https://abrhsp.org.br/conteudo/abrh-sp-no-estadao/expectativas-e-percepcoes-sobre-a-inclusao-de-pcds/ Acesso em 27/06/2021.

BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005 Planalto.

Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em https://www.planalto.qov.br/ccivil 03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em 27/06/2021.

BRASIL. PENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Kit LIBRAS é legal. 2002.

BRASIL/MEC. Projeto de Lei n° 8.035-C de 2010. Estabelece o Pano Nacional de Educação — PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leq.briatividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/p1-8035-10-plano--nacional-de-educacao/documentos/outros--documentos/avulso-pl-8035-10-c Acesso em 01/07/2021.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista. São Paulo. Ed. Plexus, zled. 2002.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro. !mago, 1989.

SALERNO, Myrna. As dificuldades de inclusão dos Surdos Brasileiros e dos Intérpretes de LIBRAS nas Universidades Públicas. Net. Rio de Janeiro. outubro 2005. Seção Sindical dos Docentes da UFRJ. Disponível em:

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10178/ssoar-etd-2006-2-monteiro-historia dos movimentos dos surdos.pdf?sequence=1 Acesso em 01/07/2021.

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